Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370331
Centre d'intérêt : 260

Tremblay, Robert

Conceptualisation et surdité / par Robert Tremblay et Fernande Charron avec la collaboration de Paul Bourcier ; préface de Julie Elaine Roy -- Montréal : Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de la recherche, 1992
xxx, 334 p. : ill. ; 23 cm

Code : 1532-0346. Résumé : p. x-xi. Code : 1532-0346. Bibliogr. : p. 219-228. Vidéographie : p. 229

ISBN 2-921100-05-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Charron, Fernande * Cégep du Vieux-Montréal. Services pédagogiques. Service de la recherche

Descripteur(s) : Sourd * Handicapé auditif * Formation de concepts * Accès à l'éducation * Intégration scolaire * Services aux handicapés * Conditions d'apprentissage * Style d'apprentissage * Méthode d'enseignement * Philosophie * Français (Langue) * Langue écrite * Jeu éducatif * Enseignement modulaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

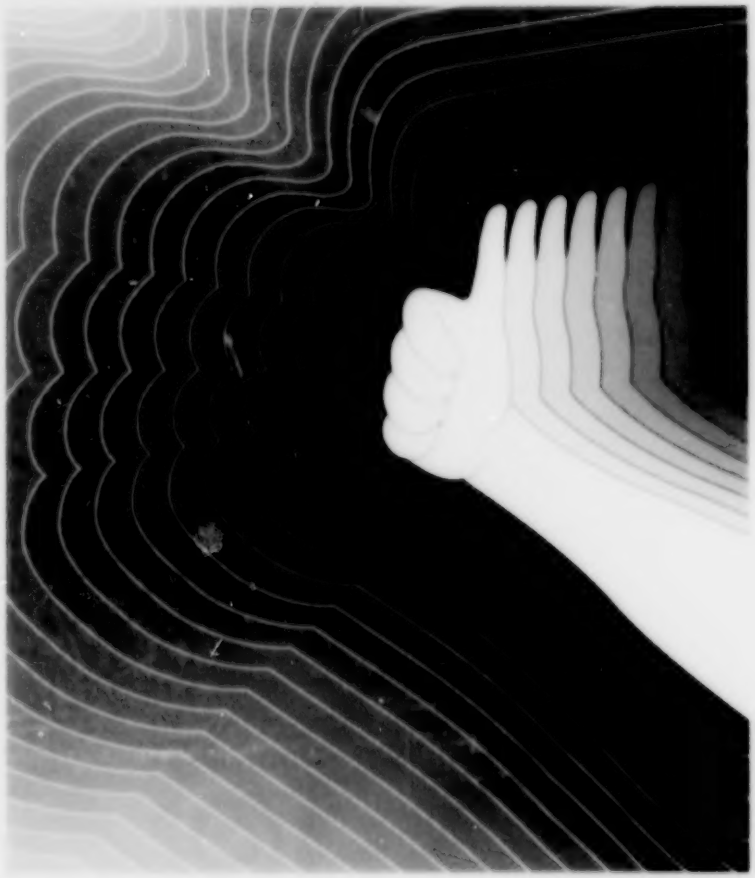
Cette étude porte sur l'aptitude à conceptualiser des élèves sourds du collégial et sur les formules pédagogiques qu'il faut privilégier afin de favoriser leur apprentissage des concepts abstraits. Dans le premier chapitre, les auteurs décrivent le contexte pédagogique des cours réservés aux personnes sourdes. Dans le deuxième chapitre, ils exposent la méthodologie empirique employée et discutent de la validité des résultats obtenus en raison des contraintes qu'ils ont dû affronter. Les dix formules pédagogiques qui ont été testées sont décrites en détail dans le troisième chapitre. Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus sont présentés et analysés. Les résultats des élèves sourds apparaissent un peu plus faibles mais comparables à ceux des entendants. On identifie les formules les plus performantes auprès d'eux, leur manque d'informations collatérales qui leur cause des difficultés à exemplifier les concepts et l'importance relativement faible mais significative de leur connaissance de la langue écrite pour la compréhension des concepts abstraits. Dans le cinquième chapitre, on s'intéresse à la latéralisation des fonctions cérébrales des personnes sourdes en rapport avec leur style d'apprentissage puis on montre l'importance de l'apprentissage hâtif d'une langue maternelle et de la langue écrite dans le développement des habiletés intellectuelles associées à la pensée formelle et au stade opératoire abstrait. En conclusion, les auteurs définissent quelques éléments d'un modèle d'enseignement des concepts abstraits aux personnes sourdes.

Type de document

CONCEPTUALISATION ET SURDITÉ

Robert TREMBLAY • Fernande CHARRON

en collaboration avec Paul Bourcier
Préface de Julie Élaine Roy



Cegep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de la recherche

137 0331

Conceptualisation et surdité

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention versée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PARÉA). Elle a été menée par les auteurs de juin 1990 à août 1992 au cégep du Vieux Montréal (C.V.M.), avec la collaboration spéciale du Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE).

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du service de recherche et d'expérimentation du C.V.M., B.P. 1444, succursale N, Montréal, Québec, H2X 3M8.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec — 3e trimestre 1992
ISBN 2-921100-05-3
Code de diffusion : 1532-0346
© Tous droits réservés, cégep du Vieux Montréal (1992)

1371331

Conceptualisation et surdité

par
Robert TREMBLAY
et
Fernande CHARRON

Avec la collaboration de
Paul Bourcier

Préface de
Julie Élaine Roy

Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de la recherche

Cet ouvrage est dédié à tous les élèves, sourds, malentendants et entendants qui ont collaboré à sa réalisation dans un formidable esprit d'ouverture et de respect de la différence.

À tous, nos plus sincères remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

Contributions et remerciements viii

Résumé x

Avertissement aux lecteurs xii

Préface xiii

Avant-propos xv

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE 1

1.1 Contexte de la recherche 3

1.2 Informations audiologiques 12

1.3 Surdité, langue et apprentissage 15

1.4 L'apprentissage des concepts abstraits 22

1.5 Objectifs de la recherche 27

CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE 33

2.1 Vue d'ensemble 35

2.2 Identification et création de signes en L.S.Q. 39

2.3 Déroulement de la recherche 41

2.4 Moyens de communication et surdité 47

2.5 Instruments de mesure 55

2.6 Note déontologique 65

2.7 Description de l'échantillon 66

2.8 Remarques sur le déroulement de l'expérimentation et validité des résultats obtenus 68

CHAPITRE 3 - PROTOCOLES PÉDAGOGIQUES 79

3.1 Abrégé des formules pédagogiques testées 79

3.2 Structure générale des cours 81

3.3 Exposé magistral 84

3.4 Jeu didactique 86

3.5 Discussion de groupe ou séminaire 87

3.6 Pédagogie visuelle 1 : schémas et explications 90

3.7 Pédagogie visuelle 2 : illustrations et images symboliques 91

3.8 Tutorat 92

3.9 Analyse de texte 90
3.10 Logique 1 : définition par induction 96
3.11 Logique 2 : définition et déduction 99
3.12 Pensée créative 101

CHAPITRE 4 - RÉSULTATS ET ANALYSES 107

4.1 Considérations générales 107
4.2 Comparaison des formules pédagogiques : élèves sourds 109
4.2 Résultats question par question : élèves sourds 114
4.3 Comparaison des formules pédagogiques : groupes-contrôle 118
4.4 Résultats question par question des groupes-contrôle 121
4.5 Comparaison des élèves sourds et des élèves entendants 122
4.6 Résultats comparés des tests en français écrit 127
4.7 Liens de dépendance entre la connaissance du français et la compréhension conceptuelle 137
4.8 Efficacité d'un enseignement modulaire-programmé 145
4.9 Sommaire de l'analyse quantitative 151
4.10 Perceptions des élèves 152
4.11 Perceptions des professeurs 159

CHAPITRE 5 - DISCUSSION THÉORIQUE 167

5.1 Styles d'apprentissage et latéralisation des fonctions cérébrales 168
5.2 Retour sur la surdité, la langue et l'apprentissage 183

CHAPITRE 6 - CONCLUSIONS 203

6.1 Tour d'horizon 203
6.2 Éléments d'un modèle d'enseignement des concepts aux personnes sourdes de l'ordre collégial 205
6.3 Expériences et modèles convergents 207
6.4 Réflexions supplémentaires sur l'enseignement des concepts abstraits 211
6.5 Surdité et apprentissage au collégial 213
6.6 Un peu d'histoire 215
6.7 Propos pour ne pas conclure 217

BIBLIOGRAPHIE 219

VIDÉOGRAPHIE 229

ANNEXES 231

A.1 Deux jeux didactiques 231

A.2 Programmation pondérée 241

A.3 Quelques exemples de textes des élèves (non corrigés) 242

A.4 Données quantitatives brutes 255

A.5 Données quantitatives : bilans de sessions 269

A.6 Définitions des concepts et enseignement modulaire 271

A.7 Tests de compréhension conceptuelle : exemples 301

A.8 Exemples de schémas et images symboliques utilisés en classe 307

A.9 Signes pour l'enseignement du français et de la philosophie 315

CONTRIBUTIONS ET REMERCIEMENTS

CHERCHEURS

Robert Tremblay, chercheur principal, maître en philosophie, docteur en sémiologie.

Fernande Charron, chercheure associée, maître en linguistique, spécialiste de la L.S.Q.

Paul Bourcier, collaborateur à la recherche, conseiller pédagogique.

PROFESSEURS

Fernande Charron, professeure de français.

Robert Tremblay, professeur de philosophie (automne '90 à automne '91).

Jean-Guy Lacroix, professeur de philosophie (hiver '92).

INTERPRÈTES ORALES ET GESTUELLES

Danielle-Claude Bélanger, Chantal Bousquet, Aline Destroches, Johanne Duval, Sophie Garceau, Nicole Laberge, Louise Marin, Roméo Pilon, Odette Raymond, Monique Rocheleau, Marianne Séguin, Pierre Séguin, Maryse Touchette.

PRENEUSES DE NOTES

Karina Bouly, Brigitte Collin, Manon Lebeau : étudiantes.

COMITÉ D'EXPERTS EN L.S.Q. ET PÉDAGOGIE DE LA SURDITÉ

Hélène Hébert, orthopédagogue, personne sourde; Louise Marin, directrice-adjointe de l'école Gadbois, interprète; Mireille Caissy, orthopédagogue, étudiante à la maîtrise en communication, personne sourde; Lise Lacerte, maître en linguistique, étudiante de doctorat en linguistique, spécialiste de la L.S.Q.

CONSEILLÈRE EN MÉTHODES QUANTITATIVES

Linda Gattuso, professeure de mathématiques, chercheure en pédagogie des mathématiques.

COMITÉ DES LOCUTEURS DE LA L.S.Q. (personnes sourdes)

Robert Binet, Céline Langlois, Linda Lelièvre, Michel Turgeon.

RESPONSABLE DE LA RECHERCHE AU CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL

Normand Martineau, conseiller pédagogique.

SUPPORT ADMINISTRATIF

Daniel Fiset, directeur-adjoint des services pédagogiques du C.V.M.

GRAPHISME DE LA COUVERTURE

Denis Desmarais, graphiste.

MISE EN PAGE

Robert Tremblay.

DESSINATEUR DES SIGNES DE LA L.S.Q.

Robert Binet, bachelier en arts plastiques, personne sourde.

CORRECTION

Monique Dupuis, conseillère pédagogique.

* * *

Que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à cette recherche soient chaudement remerciées de leur collaboration.

Évidemment les auteurs demeurent entièrement responsables de son contenu et des erreurs qui pourraient s'y être glissées.

RÉSUMÉ

Conceptualisation et surdité est une étude qui porte sur l'aptitude à conceptualiser des élèves sourds de l'ordre collégial et sur les formules pédagogiques qu'il faut privilégier afin de favoriser leur apprentissage des concepts abstraits. Elle concerne surtout les cours obligatoires de philosophie et de français composés exclusivement d'élèves sourds. Cette étude comporte également un élément comparatif avec les élèves entendants testés dans deux groupes-contrôle. Elle débouche sur une réflexion théorique à propos du style d'apprentissage des personnes sourdes et met en évidence l'importance de la problématique de la langue écrite dans leur développement cognitif.

En préface, Julie Élaine Roy, personnalité bien connue de la communauté sourde, fait ressortir l'intérêt de cette recherche pour l'accès des personnes sourdes aux études supérieures. En avant-propos, Paul Bourcier, collaborateur à la recherche et conseiller pédagogique au service d'aide à l'intégration des élèves du cégep du Vieux Montréal, décrit le cadre institutionnel et les principes régissant les divers services offerts aux personnes sourdes désirant poursuivre des études collégiales et universitaires.

Dans le premier chapitre, les auteurs, Robert Tremblay et Fernande Charron, décrivent le contexte pédagogique des cours réservés aux personnes sourdes. Ils développent la problématique de cette recherche en la situant dans le contexte plus général des études sur la surdité, les langues signées, l'éducation des personnes sourdes et l'apprentissage des concepts abstraits.

Dans le deuxième chapitre, les chercheurs décrivent la méthodologie empirique employée et discutent de la validité des résultats obtenus étant donné les diverses contraintes pratiques qu'ils ont dû affronter. Plus spécifiquement, ils décrivent le déroulement de la recherche, en s'attachant en particulier au processus qui a mené à l'établissement d'un répertoire de signes et aux moyens de communication utilisés par les élèves. Ils y décrivent leurs instruments de mesure, les populations étudiées et les précautions déontologiques qu'ils ont prises.

Dans le troisième chapitre, les dix formules pédagogiques qui ont

été testées sont décrites en détail. Un abrégé est fourni au point de départ, auquel les lecteurs pourront commodément se référer par la suite.

Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus sont présentés et analysés. On y découvre que les élèves sourds obtiennent des résultats un peu plus faibles mais comparables à ceux des entendants. On identifie les formules les plus performantes auprès d'eux : la discussion de groupe, la formule visuelle schématique, la découverte inductive et l'exposé magistral. On y discute le problème du manque d'informations collatérales chez les personnes sourdes, lesquelles semblent avoir des difficultés particulières à exemplifier les concepts. On s'y intéresse aussi à l'importance relative de leur connaissance de la langue écrite pour la compréhension des concepts abstraits. On trouve alors que cette influence est faible mais néanmoins significative. Ce chapitre se termine par une discussion des perceptions subjectives des élèves et des professeurs.

Dans le cinquième chapitre, plus théorique et largement hypothétique, on s'intéresse tout d'abord à la question de la latéralisation des fonctions cérébrales des personnes sourdes en rapport avec leur style particulier d'apprentissage. Puis, on montre l'importance cruciale de l'apprentissage hâtif d'une langue maternelle (orale ou signée) et, par la suite, de la langue écrite dans le développement des habiletés intellectuelles associées à la pensée formelle et au stade opératoire abstrait. On y fait état de nombreuses études sur ces questions.

En conclusion, après avoir fait un abrégé de leurs résultats, les auteurs définissent quelques éléments d'un modèle d'enseignement des concepts abstraits aux personnes sourdes. Ils relancent ensuite la réflexion sur différentes pistes de recherche : les modèles d'enseignement des concepts aux personnes sourdes, l'enseignement collégial et la situation historique de la communauté sourde.

Ce rapport de recherche est complété par une bibliographie substantielle et différentes annexes : jeux didactiques ; exemples de textes d'élèves ; données quantitatives ; enseignement modulaire et définitions ; exemples de tests de compréhension conceptuelle, de schémas conceptuels et d'images symboliques. Il se termine par un répertoire pour l'interprétation en langue des signes québécoise des quatre-vingt concepts enseignés lors de cette expérimentation pédagogique.

AVERTISSEMENT AUX LECTEURS

Nous tenons à aviser les lecteurs que ce rapport de recherche s'adresse à divers publics : professeurs du collégial, élèves sourds, parents d'élèves sourds, conseillers pédagogiques, chercheurs dans les domaines de la surdité, des langues signées ou de la pédagogie des concepts. Selon les connaissances préalables et la spécialité de chacun, certains passages pourront paraître inutiles, car évidents, ou au contraire trop difficiles. Certaines parties pourront vous paraître trop simples ou, à l'inverse, trop spécialisées.

Nous désirons que les lecteurs se sentent autorisés à faire un usage de ce rapport qui conviennent à leurs besoins particuliers. Par exemple, les pédagogues ne trouveront peut-être pas beaucoup de profit à lire le chapitre 3 sur les formules pédagogiques ; ils pourront alors se contenter de l'abrégé. Les spécialistes en surdité n'apprendront certainement rien dans la section 1.2 qui amène quelques informations audiologiques de base. Les chercheurs en linguistiques trouveront que certains passages vont de soi. Par contre, les non-spécialistes pourront trouver le chapitre méthodologique trop technique ou la discussion théorique trop difficile. Ce que nous disons ici du texte principal, s'applique évidemment aussi aux annexes.

Dans tous ces cas, nous pensons qu'il n'y a aucun dommage à sauter certaines parties ou à ne lire que les introductions et conclusions de certains chapitres. *Un lecteur pressé pourra se contenter de lire les chapitres 1, 4 et 6 : problématique, résultats et conclusions*. Nous désirons avant tout que ce travail soit utile et instructif et contribue ainsi au progrès des élèves sourds dans leurs études.

Nous apprécierions grandement recevoir vos commentaires. Vous pouvez nous les faire parvenir par la poste à l'adresse suivante :

Cégep du Vieux Montréal
a/s Robert Tremblay et Fernande Charron
B.P. 1444, succursale N
Montréal (QC)
H2X 3M8

ou par télécopieur au (514) 982-3448.

PRÉFACE

par Julie Élaine Roy[1]

Le projet *Conceptualisation et surdité* que vous vous apprêtez à lire, ayant pour but de trouver un moyen d'expliquer les concepts de la philosophie, de la langue et de la littérature, constitue une démarche honorable pour les personnes sourdes.

Ce travail de recherche a été effectué dans une optique de respect de la différence de la personne sourde et non pas sur son manque. Tout cela est accompli d'une manière positive, réaliste et humaine pour ceux qui « peuvent tout faire sauf entendre » (Jordan King, 1988).

Depuis le congrès de Milan, en 1880, les éducateurs entendants ont essayé de trouver des solutions miracles à la problématique de l'apprentissage des concepts et des rudiments de la langue pour les sourds. Ils n'y sont jamais arrivés pour la bonne raison qu'ils ont toujours fait abstraction de ce qui différencie leurs élèves de la majorité de la société, soit l'impossibilité de recevoir l'information véhiculée oralement. Ces éducateurs cherchaient à aplanir cette particularité des sourds en les intégrant parmi les entendants sans aucune mesure respectant leur différence.

Il me semble évident que si la société laissait les personnes sourdes participer à l'éducation des enfants sourds, ces derniers pourraient très vite acquérir les mêmes contenus académiques que leurs pairs entendants. Ceci grâce au fait qu'on leur permettrait d'utiliser leur langue qui est la langue des signes québécoise (L.S.Q.)

---

1. Julie Élaine Roy est une personnalité bien connue de la communauté sourde québécoise. Elle possède un baccalauréat en histoire de l'Université Gallaudet. Elle a aussi complété une maîtrise en éducation des sourds au Western Maryland College. Depuis 1974, elle enseigne l'histoire et la géographie à l'école Lucien-Pagé (C.E.C.M.), où sont intégrés des étudiants sourds et malentendants de niveau secondaire. Madame Roy participe, en tant qu'enseignante sourde, au projet *Trait d'Union* qui assure l'enseignement de la langue, de l'histoire et de la culture sourde aux adolescents sourds de cette école.

En ce moment, au Québec comme partout dans le monde, la communauté sourde se prend en main et revendique les droits qui lui ont été niés jusqu'à présent, soit la reconnaissance de son identité et de sa langue. Ce phénomène entraîne inévitablement, pour chacun des membres de la communauté, une meilleure estime de soi. Ainsi, les personnes sourdes sont plus enthousiastes face à leurs habiletés intellectuelles. Donc, elles prennent de plus en plus leur place dans la société.

Au même moment *Conceptualisation et surdité* veut instaurer une nouvelle approche. En effet, cette étude entend aborder l'enseignement des concepts non pas d'une façon dénigrante et aliénante pour les personnes sourdes mais plutôt d'une façon positive, valorisante et naturelle pour elles.

Ce projet ne se veut pas **la** solution à la problématique de l'acquisition des concepts mais une aide en attendant de trouver, en parallèle avec l'évolution de la communauté sourde, une approche qui répondrait plus efficacement au problème de la pédagogie dans le domaine de la surdité. Il est donc le bienvenu.

AVANT-PROPOS

par Paul Bourcier

La recherche *Conceptualisation et surdité* constitue l'aboutissement normal d'un cheminement essentiel visant à rendre de plus en plus accessible les études postsecondaires aux élèves sourds. Riche de 10 ans d'expérience auprès de cette clientèle, le réseau collégial initie une réflexion systématique sur les formules pédagogiques les plus appropriées à l'apprentissage des personnes dont le principal canal de réception de l'information est la vision. Le Cégep du Vieux Montréal (C.V.M.) procède à cette réflexion dans une perspective où il est de son devoir d'appuyer ses actions par des recherches. *Conceptualisation et surdité* est un premier jalon en ce sens. Cette recherche est issue du besoin de contribuer à la naissance et à l'affermissement d'expertises relatives à l'éducation des sourds. Bien sûr, cette recherche prend en considération les études étrangères, mais garde particulièrement à l'esprit le contexte propre de la surdité au Québec et la spécificité de l'enseignement collégial.

Il était impérieux et crucial que le C.V.M. se dote d'une telle étude afin d'appuyer ses enseignants, principaux agents intégrateurs, dans leur volonté de toujours s'améliorer. Il faut reconnaître que, depuis les débuts, le développement de l'expertise pédagogique concernant les spécificités de l'enseignement aux élèves sourds est restée le parent pauvre des services spécialisés. Les enseignants impliqués se sont adaptés de bon gré, mais sans formation spéciale à ces nouveaux besoins. La plupart l'ont fait avec le meilleur dévouement, mais de manière un peu improvisée, sans disposer de tout l'arsenal psychopédagogique requis.

La situation est particulièrement frappante si l'on compare l'état de la recherche en surdité au Québec et aux États-Unis. En effet, certaines institutions américaines d'enseignement supérieur telles que l'université Gallaudet, à Washington D.C., et le National Technical Institute for the Deaf (N.T.I.D.) situé à Rochester N.Y., se spécialisent dans l'éducation des sourds. L'université Gallaudet est destinée exclusivement aux étudiants sourds et le N.T.I.D. intègre annuellement une

moyenne de deux mille élèves sourds sur une population globale de douze mille élèves. La recherche y est prolifique aussi bien en psycholinguistique qu'en pédagogie adaptée. Il existe des programmes de formation pour les enseignants. Des colloques et congrès ont régulièrement lieu, consacrés aussi bien à la recherche fondamentale qu'à la recherche appliquée en pédagogie. Ainsi, on peut dire que l'enseignement supérieur spécialisé pour les étudiants sourds se développe sans cesse, contribuant ainsi à leur intégration dans la société, pour le plus grand bien des étudiants sourds eux-mêmes et de la communauté dans son ensemble qui se trouve ainsi enrichie de nouvelles compétences.

Au Québec, il existe quelques pionniers dans ce domaine, notamment à l'université McGill et à l'université du Québec à Montréal (UQAM). Les travaux déjà effectués ont porté soit sur la langue des signes québécoise (L.S.Q.) en tant que telle, soit sur l'acquisition de la L.S.Q. en tant que langue maternelle, soit sur l'enseignement du français à une population ayant une surdité. Alors que les étudiants sourds sont de plus en plus nombreux à accéder à l'ordre collégial et que les services annexes se développent, on doit déplorer la quasi-absence de recherches pédagogiques en ce domaine.

Cette recherche s'inscrit donc dans la mission que la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) confiait, en 1982, aux lendemains de l'Année internationale des personnes handicapées, aux cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal. La DGEC leur confiait un mandat d'élaboration d'activités et de ressources permettant l'accession des personnes sourdes aux études collégiales en plus de la mise sur pied d'actions visant à ce que l'intégration se fasse de façon harmonieuse et efficace. Voici un aperçu du cheminement parcouru par le C.V.M. et un bref portrait de la situation actuelle.

1- Accès aux études collégiales

Présentement, plus de 70 étudiants sourds fréquentent 19 cégeps dans la région métropolitaine ; 55 % d'entre eux optent pour un programme professionnel. De ce pourcentage, la moitié sont des adultes qui s'inscrivent à temps partiel à l'Éducation permanente. On retrouve des élèves sourds dans différents domaines d'étude mais certains programmes semblent avoir leur préférence. L'informatique, les techniques administratives, le graphisme, la photographie, l'éducation

spécialisée, l'électronique, et les techniques d'impressions ont actuellement un taux de fréquentation important. Au secteur général (45%), les élèves sourds choisissent fréquemment les programmes de sciences humaines et sciences pures.

Il nous semble important de spécifier la très grande implication de la communauté des personnes sourdes notamment de l'Association des étudiants sourds du secondaire (A.É.S.S.) qui a rencontré à plusieurs reprises les responsables du Cégep afin de présenter un ensemble de suggestions et de propositions qui répondaient à leurs attentes. Ainsi, l'identification des besoins s'est structurée à partir de la réalité des personnes concernées.

Le projet d'intégration des élèves sourds a été mis sur pied à titre expérimental. Suite à trois ans d'expérimentation, la DGEC a procédé à une évaluation complète du projet dans les deux collèges mandatés. L'ensemble des intervenants — enseignants, interprètes, responsables et élèves ayant une déficience sensorielle[2] — ont été impliqués dans ce processus qui a débuté en octobre 1985. À la suite de quoi un rapport intitulé *Expérience d'intégration des personnes atteintes de déficience sensorielle profonde : Rapport d'évaluation* (Lavoie, 1986) a été déposé pour approbation ministérielle. Les quatre orientations retenues sont les suivantes (Leclerc, 1992):

1- l'accessibilité à tous les programmes d'études et le droit à l'échec;

2- l'organisation de services palliatifs à partir d'un plan d'intervention individuel;

3- la régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration;

4- la reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise.

Nous vous présentons, en nous basant sur ces orientations, la manière dont le C.V.M. a actualisé ces principes.

L'ACCESSIBILITÉ À TOUS LES PROGRAMMES

Les élèves atteints de surdité sont admis tant au secteur d'ensei-

---

2. Les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy accueillent et encadrent également les élèves ayant une déficience visuelle ou motrice.

gnement général que dans les programmes de formation professionnelle. Par contre, l'idée originelle de la DGEC était que les deux cégeps identifient les programmes auxquels les élèves ayant une déficience sensorielle pourraient s'inscrire et se dotent d'une structure et de services rendant accessibles ces programmes. Toutefois, dès la deuxième session, des élèves sourds désiraient s'inscrire à un programme qui n'était pas offert au C.V.M. Des démarches auprès du cégep offrant ce programme, le cégep Ahuntsic, ont été entreprises afin qu'il offre les services de soutien requis, soit interprétation et prise de notes. À la suite de cet événement, le C.V.M., plus précisément le Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE), a développé une politique d'admission basée sur l'accessibilité à tous les programmes et ce sans égard au lieu où le programme est offert. Ainsi, actuellement l'élève peut choisir non seulement le programme qu'il désire mais également le cégep qui lui convient et recevoir dans ce cégep les services spécialisés auxquels il a droit.

L'accessibilité à tous les programmes est cependant tributaire de l'énoncé de principe de l'Office des personnes handicapées du Québec (O.P.H.Q.) : *sans privilège, ni discrimination*. Dans les faits, l'accessibilité à tous les programmes est conditionnelle au respect des critères d'admission de chacun de ces programmes. Tout comme les élèves ordinaires (entendants), les personnes sourdes doivent se conformer aux exigences et aux préalables reliés à chaque programme. Il ne serait pas dans leur intérêt d'être acceptés dans un programme en ne possédant pas les préalables. Ceci mettrait les personnes sourdes dans une position défavorable à l'égard de leurs pairs. Les objectifs des programmes et les exigences reliés à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales sont les mêmes pour tous, seules certaines adaptations au niveau des moyens peuvent différer afin de leur permettre d'atteindre ces mêmes objectifs. Ainsi, le principe d'accessibilité donne la liberté de choix du programme de même que la responsabilité d'assumer ce choix, même dans l'éventualité d'un échec.

Par contre, un élève ne peut être refusé à un programme d'études ou à un cours sur la base de sa déficience. Le refus à l'admission d'une personne handicapée n'est justifiable que sur une base individuelle et seulement si le cégep peut démontrer, hors de tout doute, son impossibilité à effectuer les aménagements qui permettraient à l'élève de

compenser ses limites fonctionnelles et ainsi lui assurer toutes les chances de réussite.

Le moyen privilégié par la DGEC pour faire en sorte que tous les programmes soient accessibles est donc l'intégration des élèves ayant une déficience sensorielle dans des cégeps non-mandatés et dans les classes régulières. Ce modèle d'intégration est également pratiqué dans plusieurs établissements postsecondaires américains et dans certaines provinces canadiennes. Les cégeps mandatés doivent donc fournir aux élèves des services palliatifs qui permettent, en toute justice et équité, aux élèves sourds de poursuivre les mêmes objectifs de formation, de suivre les mêmes démarches pédagogiques et d'avoir accès à la même qualité d'enseignement. Ils ont donc les mêmes chances de réussite que les élèves entendants.

Ce type de fonctionnement n'est pas le seul possible. Parmi les institutions mentionnées plus haut, l'université Gallaudet a privilégié un modèle différent. Cette institution vieille de 125 ans offre un choix limité de programmes à une clientèle qui est exclusivement composée de personnes sourdes et malentendantes. Les méthodes d'enseignement et les moyens de communication utilisés par l'ensemble de la population de l'institution sont établis en fonction des personnes sourdes. Sa clientèle s'évalue approximativement à quatre mille étudiants et se compose en grande partie d'Américains; toutefois des élèves sourds venant du monde entier sont acceptés à l'université Gallaudet. Plus de la moitié du personnel — enseignants, chercheurs, professionnels — est constitué de personnes sourdes.

Un second exemple d'intégration est le National Technical Institute for the Deaf qui accueille une population de douze mille élèves dont deux mille sont des élèves sourds. Le nombre important d'élèves sourds permet d'offrir deux alternatives d'accès aux études technologiques: certains programmes sont dispensés dans des classes exclusivement composées de personnes sourdes tandis que d'autres programmes sont accessibles moyennant l'intégration en classes régulières. On peut y retrouver également des programmes qui combinent l'enseignement en classes homogènes et en classes régulières. Lors de l'admission d'un élève, on détermine son cheminement selon son choix de programme et son profil scolaire.

Ces deux institutions, de renommée internationale, se sont dotées de laboratoires de recherche où prennent place des travaux concernant, entre autre, la linguistique de la langue des signes américaine *(American Sign Language)* et les stratégies pédagogiques d'enseignement de l'anglais en tant que langue seconde à une population sourde. Elles sont également les initiatrices de congrès d'envergure internationale tel que *Deaf Way* qui s'est tenu en 1986 à l'université Gallaudet. Par leur expérience, ces institutions sont source d'inspiration pour beaucoup d'institutions, comme le cégep du Vieux Montréal, qui accueillent des élèves sourds.

Par contre, ces modèles d'accès aux études supérieures ne conviennent pas au C.V.M. étant donné le nombre considérable de programmes offerts dans le réseau collégial et le nombre limité d'élèves sourds. Le modèle adopté par le Québec en matière d'intégration des personnes sourdes aux études collégiales constitue un exemple d'équité; le système du libre choix étant à la base de toute la démarche de démocratisation et d'accès aux études supérieures, nous croyons qu'il serait malvenu, dans le cas des personnes handicapées, de restreindre de quelque façon que ce soit cette opportunité offerte à tous.

Plusieurs autres raisons militent en faveur d'une telle approche. Au-delà des aspects simplement économiques ou administratifs, il faut souligner que l'ensemble de la communauté collégiale a de bien meilleures chances d'être sensibilisée au monde de la surdité si, dans son quotidien, celle-ci peut entrer en contact avec les personnes sourdes. Il y a ici une action éducative qui exerce son influence à long terme et qu'il serait imprudent de négliger. Dans le même ordre d'idées, ce modèle met les personnes sourdes en contact quotidien avec la société québécoise, et les rapproche de la réalité du milieu de travail ou des études universitaires. Ainsi le cégep favorise l'intégration et le maintien des personnes sourdes dans le milieu postsecondaire régulier croyant que cela favorise leur apprentissage de l'autonomie et leur intégration progressive dans le milieu de vie où elles devront oeuvrer.

Nous respectons toutefois l'importance pour les élèves sourds d'être en contact avec d'autres membres de la communauté sourde, et le besoin qu'ils manifestent de créer des liens d'appartenance. A cet égard, la demande faite par l'Association des élèves sourds du secondaire, à l'effet que les cours de français et de philosophie soient offerts

en classes composées uniquement d'élèves sourds et que ces classes soient prévues dans la grille horaire du soir, a été acceptée par le C.V.M. Les étudiants sourds des différents cégeps sont donc réunis au C.V.M. pour les cours mentionnés. D'ailleurs, le C.V.M. a toujours appuyé l'Association québécoise des étudiants sourds de niveau postsecondaire (AQESPS) qui regroupe les élèves sourds de l'ensemble des cégeps et universités francophones.

2- L'organisation des services palliatifs à partir d'un plan d'intervention individuel

Les services palliatifs[3] mis à la disposition des élèves sourds, visent essentiellement à intervenir là et seulement là où l'absence d'audition ou le manque d'acuité auditive de l'élève gêne le processus normal d'apprentissage[4]. Ces services ne sont d'aucune manière un empêchement au développement de l'autonomie de l'élève; celui-ci devra faire les apprentissages normalement reliés aux études collégiales tels que la gestion de son horaire, les démarches quant à son orientation professionnelle, l'implication dans des activités culturelles, sportives et associatives offertes par l'institution, etc. Tout comme ses pairs entendants, il reste l'initiateur de son développement personnel et le responsable de ses succès et échecs. D'ailleurs, il joue un rôle actif dans le choix des services palliatifs mis à sa disposition par sa participation, en début de session, à l'élaboration du plan individuel d'intervention.

Il est essentiel que l'élève participe à l'identification des services dont il aura besoin puisqu'il n'existe pas de règles applicables à l'ensemble des personnes sourdes. En effet, vu de l'extérieur, il peut sembler que les étudiants sourds forment un groupe homogène. Tel n'est pas le cas. Il existe trois sous-groupes: les sourds, les malentendants et les devenus-sourds. L'appartenance à l'un ou l'autre de ces groupes est reliée à la perception que les individus ont d'eux-mêmes. Cette appartenance n'est donc pas basée uniquement sur le degré de surdité.

---

3. Tels que décrits dans le document *Surdité. Cahier du répondant*. Cégep du Vieux Montréal, 1990.

4. *L'intégration des personnes ayant une déficience sensorielle ou motrice aux études postsecondaires de l'ordre collégial: acquis et perspectives*. Cégep du Vieux Montréal, 1991.

Elle est fonction des paramètres suivants: surdité acquise ou de naissance, type de surdité (neurosensorielle ou de conduction), port d'une prothèse et aptitude plus ou moins bonne pour la parole. Un individu peut donc, d'après son audiogramme, être sourd profond mais s'identifier davantage au groupe des malentendants. L'image qu'il a de lui-même déterminera à quel groupe il appartient. Les personnes s'identifiant au groupe des sourds se définissent davantage comme une communauté linguistique et culturelle. De ce fait, la problématique de l'intégration s'élabore davantage en fonction d'une différence qu'en fonction d'une déficience. L'utilisation de la L.S.Q. est un facteur déterminant dans l'identification au groupe des personnes sourdes. Les malentendants et les devenus-sourds communiquent généralement par la parole. L'utilisation des restes auditifs et de la lecture labiale sont les moyens qu'ils privilégient pour leur intégration dans les classes régulières.

LE SERVICE D'INTERPRÉTARIAT

Le service d'interprétariat assure aux élèves sourds la traduction exhaustive des informations transmises dans le cours. Ce service est aussi disponible lors de discussions de groupe, de rencontres individuelles avec les intervenants de la communauté collégiale ou d'activités de loisir. Il existe trois modes d'interprétation: l'interprétation en L.S.Q., l'interprétation orale et l'interprétation en pidgin[5].

Puisque les interprètes interviennent directement dans le processus d'apprentissage, ces personnes se doivent de posséder des connaissances approfondies au plan des différents modes de communication, des matières à interpréter, ainsi que de la culture et des valeurs de la communauté des personnes sourdes. Les interprètes ont également un travail de sensibilisation et d'information à faire auprès des enseignants, des élèves entendants et du personnel impliqué dans le processus d'intégration.

LE SERVICE DE PRISE DE NOTES

Ce service est requis pour la plupart des élèves sourds qu'ils soient accompagnés ou non d'un interprète. Il s'agit de noter par écrit l'en-

5. Des informations supplémentaires vous seront fournies au sujet de ces modes d'interprétation à la section 1.3 *Surdité, langue et apprentissage*.

semble des éléments importants transmis par l'enseignant. La prise de notes comporte également les consignes reliées aux travaux et aux examens. Ce service est généralement confié à un pair entendant de la même classe. Dans les groupes homogènes de français et de philosophie, une personne qui ne suit pas le cours doit être engagée pour remplir cette fonction. Les qualités recherchées chez les preneurs de notes sont les suivantes: un niveau de lisibilité satisfaisant, une bonne connaissance du français écrit, une capacité à discriminer les informations essentielles de celles qui ont moins de valeur et enfin une capacité à organiser ces informations graphiquement afin que la compréhension et l'étude en soient facilitées.

LE SERVICE DE SOUTIEN EN FRANÇAIS

Pour les personnes sourdes, l'acquisition du français représente une difficulté majeure. L'apprentissage de toute langue orale implique normalement l'accès au modèle de la langue grâce à l'audition. Or la surdité entrave sérieusement l'accès au modèle linguistique et, de ce fait, en empêche l'acquisition. Conséquemment, les élèves ayant un problème d'audition éprouvent tous, à des degrés divers, des difficultés en regard de la lecture et de l'écriture en français.

Le service de soutien en français vise à pallier ces difficultés particulières; une spécialiste de la problématique du français aux personnes sourdes, madame Lise Lacerte, est disponible pour répondre aux étudiants qui manifestent leur besoin d'aide. Cette personne, compétente en L.S.Q., est habilitée à assister les élèves à différents niveaux: il peut s'agir d'explications quant à une lecture à faire, d'aide quant à la structuration et/ou la correction des textes ou encore d'assistance concernant des recherches documentaires. Tout comme pour l'ensemble des services palliatifs, l'entière responsabilité de l'utilisation de ce service est dévolue à l'élève.

COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS ET DE PHILOSOPHIE EN GROUPES HOMOGÈNES

Compte tenu d'un plus grand nombre d'élèves dans les cours obligatoires de français et de philosophie, et à la demande même des étudiants sourds, ces cours sont offerts depuis l'hiver 1983 en groupes homogènes comprenant un maximum de 10 étudiants sourds. La décision de s'y inscrire ou de suivre ces cours dans des groupes réguliers

demeure celle de l'étudiant. Dans ce contexte, les enseignants tiennent compte des particularités d'apprentissage reliées à la déficience auditive. Au fil des ans, les professeurs responsables de ces cours ont développé une expertise qu'il convient de préserver et d'étendre. D'ailleurs, c'est dans ce cadre que s'est déroulée l'expérimentation reliée à la présente recherche.

PLAN D'INTERVENTION

Le choix de services se fait à l'aide d'un plan d'intervention. Ce plan d'intervention permet à l'élève de déterminer, avec le répondant du cégep auquel il est inscrit, les ressources répondant à ses besoins particuliers. Ce choix s'effectue lors de l'admission de l'élève en tenant compte de la situation individuelle de chacun et non en fonction d'une catégorie de déficience ou encore d'une liste de dépenses admissibles. Cette rencontre individualisée assure que chacun des services soit conforme aux besoins. Ce plan est sujet à révision périodique. Il met en relief une approche humaniste quant à l'identification des besoins par le consommateur; ce n'est donc pas sur la base d'une politique ou d'une orientation de l'institution que le choix des services se fait. Il n'y a ni coercition ni discrimination vis-à-vis d'un service ou d'un mode particulier de communication. Nous nous opposons ainsi à toute forme d'acharnement relatif à un service ou à un encadrement particulier. Notre but est que la personne sourde se prenne en main et devienne ainsi responsable de son éducation et de son avenir.

3- La régionalisation des pratiques d'accueil et d'intégration

Tel que le souhaitait à cette époque le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, plutôt que de concentrer les personnes handicapées dans quelques établissements spécialisés, le Québec a préféré leur permettre de fréquenter le cégep de leur choix, à moins d'obstacles majeurs. C'est dans cette perspective que la DGEC demandait en 1988 à tous les cégeps d'identifier parmi leur personnel un répondant local qui serait responsable du dossier des élèves ayant une déficience sensorielle ou physique. Le C.V.M. a été désigné pour travailler en collaboration avec chacun des répondants locaux des cégeps de la région métropolitaine. De plus, le C.V.M. coordonne le service d'interprétation.

En mandatant les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy, le

ministère voulait soutenir l'échange d'information et le développement cohérent de pratiques d'accueil et d'intégration à la grandeur du réseau. Le ministère souhaitait également encourager la recherche appliquée. Dans cette perspective, la DGEC leur confiait des mandats spécifiques de soutien et de développement de l'expertise (Leclerc, 1992). Afin de s'acquitter de leurs tâches, ces cégeps devaient :

- offrir aux établissements d'enseignement des services de consultation relatifs aux pratiques d'accueil et d'intégration;

- offrir une assistance aux répondants locaux pour la réalisation des plans d'intervention;

- organiser des activités de formation, de sensibilisation et de perfectionnement des différents intervenants qui oeuvrent dans les cégeps;

- développer des liens étroits avec les cégeps, les services externes spécialisés et les différents organismes concernés par la promotion des droits des personnes handicapées;

- diffuser de l'information concernant les pratiques quotidiennes;

- coordonner des services d'interprétation pour les milieux francophone et anglophone pour l'ensemble de leurs régions;

- organiser certaines activités adaptées aux personnes ayant une déficience auditive;

- adapter certaines approches pédagogiques.

Au C.V.M., le SAIDE organise annuellement des séances de formation et de sensibilisation pour les répondants locaux de sa région. Ces rencontres portent sur des thématiques variées reliées aux besoins du milieu. La DGEC participe à ces ateliers afin de maintenir un lien direct avec l'ensemble des répondants du réseau.

4- Les besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise

Assurer une qualité de service dans l'ensemble des cégeps de la région implique le développement d'expertise. En ce sens, le C.V.M. a su innover dans plusieurs champs d'activités.

BANQUES DE SIGNES

Les langues signées, longtemps considérées comme un moyen de communication primitif, ont été mises à l'écart du monde de l'éducation jusqu'à ce qu'aux États-Unis plusieurs études démontrent que la langue des signes américaine est une langue naturelle qui possède l'ensemble des caractéristiques propre à une langue. Aujourd'hui, on comprend l'importance de l'utilisation des langues signées en milieu scolaire. Il n'en demeure pas moins que leur mise à l'écart prolongée a fait en sorte qu'au niveau lexical celles-ci n'ont pu se conformer au développement scientifique et technologique. Afin de minimiser les difficultés d'interprétation reliées à ce retard, le SAIDE constitue régulièrement des banques de signes techniques. Les connaissances des interprètes ainsi que l'intuition linguistique des élèves sourds ont permis de créer des signes correspondant à la terminologie spécialisée des différents programmes d'études. Ces néologismes sont conservés sur bandes vidéo. Ainsi, les interprètes travaillant dans les différents collèges se réfèrent à ces documents avant d'aborder un nouveau programme technique.

ÉVALUATION DES INTERPRÈTES

Compte tenu du rôle important que les interprètes sont appelés à jouer dans l'éducation des élèves sourds, leur engagement nécessite une procédure rigoureuse et exhaustive. Il faut évaluer plusieurs points reliés au travail d'un interprète en milieu collégial comme les compétences en français et en L.S.Q., les habiletés en interprétation orale et gestuelle ainsi que la connaissance du code d'éthique des interprètes. Ce type d'évaluation répond aux normes proposées par l'Association des interprètes en langues visuelles du Canada (A.I.L.V.C.).

Cette expertise que le C.V.M. a développée bénéficie aux cégeps francophones et anglophones du réseau. Soulignons que le personnel du SAIDE est sollicité à titre de consultant et de spécialiste en évaluation par d'autres organismes désirant mettre sur pied un service d'interprétation. De plus, les universités montréalaises reconnaissent au C.V.M. l'autorité en la matière. En 1987, le C.V.M. a signé une entente avec l'UQAM qui lui confie la responsabilité de répondre à ses besoins en interprétation. Par la suite, des ententes similaires ont été conclues avec les universités de Montréal, McGill et en mai dernier, Concordia.

A l'instar des universités, certaines commissions scolaires intégrant des élèves sourds, voient des avantages à utiliser le service d'interprétation du C.V.M. Elles s'assurent ainsi de la qualité du service sans avoir à créer des liens d'emploi avec ce personnel. Plusieurs expériences en ce sens ont eu lieu durant l'hiver 1992.

FORMATION ET PERFECTIONNEMENT EN INTERPRÉTATION ORALE

Le C.V.M. s'est doté d'un programme de formation et de perfectionnement en interprétation orale en langue anglaise. Le Québec est la seule province canadienne à dispenser sur une grande échelle des services en interprétation orale tant en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Par conséquent, aucune institution, à l'exception de l'UQAM qui offre un programme en français, n'offre une formation solide en interprétation orale. Aussi, le C.V.M. a mis sur pied un programme de formation en interprétation orale pour les interprètes anglophones.

Le Québec ne semble pas attirant pour d'éventuels interprètes anglophones. Aussi, afin de recruter des interprètes anglophones, le C.V.M. doit développer et maintenir des liens avec les principales écoles d'interprétation en langues visuo-gestuelles ainsi qu'avec les différentes associations d'interprètes au Canada.

SOLLICITATION DE L'EXPERTISE DU SAIDE

Diverses instances des ministères de l'Éducation de l'Ontario et du Québec ont eu recours à l'expertise du C.V.M. pour des ateliers ou des comités consultatifs concernant la structuration de l'enseignement du français aux enfants sourds. Des rapports ont également été produits par le SAIDE en vue d'apporter un éclairage dans la problématique de l'enseignement des langues auprès de populations présentant une déficience auditive. De plus, des liens réguliers avec des associations de parents, intéressées par la problématique de l'apprentissage du français par leurs enfants sourds, se sont noués au cours des années.

Le C.V.M. a été sollicité pour participer au premier Sommet sur la déficience auditive tenu en République de Guinée en 1989. Suite à cet évenement, organisé par le département des Affaires extérieures du ministère de la Santé du gouvernement canadien, plusieurs stagiaires guinéens sont venus au C.V.M. afin d'acquérir des connaissances con-

cernant le développement de services éducatifs s'adressant aux personnes sourdes dans le but de les réinvestir dans l'organisation des services éducatifs de leur pays.

On constate donc que le C.V.M. est devenu un interlocuteur significatif en ce qui concerne la surdité et le monde de l'éducation.

5- La communauté des personnes sourdes, une société en éveil

En 1986, à l'université Gallaudet, les étudiants sourds enclenchent un mouvement de protestation contre le fait que ce sont le plus souvent des entendants qui prennent les décisions qui les concernent. Ils emploient différents moyens de pression, dont une manifestation mémorable, pour réclamer la nomination d'un président sourd. À la suite de ces événements, monsieur King Jordan est nommé président; il est le premier sourdà occuper ce poste dans cette institution vieille de 124 ans. Ces événements ont été diffusés sur la scène internationale; des reportages dans de nombreux pays du monde ont montré cette manifestation et cette victoire des étudiants sourds. Il s'ensuivit un effet de dynamisme dans la plupart des communautés sourdes à travers le monde: elles ont depuis une forte tendance à faire connaître leur culture et leur langue. Les personnes sourdes ressentent de plus en plus une volonté de s'impliquer dans tous les domaines de leur vie, plus particulièrement en éducation.

Au Canada, ces événements ont apporté un regain d'énergie. En Ontario et au Québec, les sourds ont organisé des manifestations dans le but de montrer leur volonté de participer aux décisions qui les concernent. D'ailleurs, depuis la dernière élection provinciale, monsieur Garry Malkowski, député sourd, siège à l'assemblée nationale de l'Ontario. Le Québec, quant à lui, a vu naître plusieurs associations de personnes sourdes dont le Comité de la protection de la langue des signes québécoise (P.L.S.Q.) et la Fédération des sourds du Québec (F.S.Q.). De plus, un comité provisoire a été mis sur pied afin d'établir les premiers jalons pour l'établissement d'une école qui serait sous la gouverne de personnes sourdes, le principal but visé étant la présence de sourds adultes auprès des élèves sourds.

En somme, la communauté des personnes sourdes du Québec vise la reconnaissance de sa langue et de sa culture. À l'instar de la Fédération mondiale des sourds (F.M.S.), elle s'oppose au principe même

de l'intégration scolaire, principalement au niveau élémentaire. Cette position est diamétralement opposée à celle qu'ont adopté le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), l'O.P.H.Q. et le MESS Dans leur perspective de communauté culturelle et linguistique distincte, le fait d'intégrer un enfant sourd à l'intérieur d'une école pour enfants entendants, correspond à nier la particularité de l'enfant sourd et ainsi lui refuser la satisfaction de ses besoins d'échanger spontanément avec ses pairs et surtout d'être en contact avec des sourds adultes qui pourraient lui transmettre la langue, la culture ainsi que l'histoire de la communauté sourde. On voit donc que l'intégration scolaire est un sujet controversé pour les personnes sourdes.

6- Développements en vue d'une pédagogie adaptée aux sourds

Étant donné ce contexte, il semble de plus en plus important que les services offerts soient adéquats et tiennent compte des spécificités des personnes sourdes. Le C.V.M. est impliqué dans la recherche pédagogique à cet égard depuis l'automne '89. Une première expérimentation pédagogique, exécutée par Robert Tremblay en 1990, visait à tester l'efficacité d'une pédagogie visuelle auprès de la clientèle sourde dans deux cours de philosophie (le 340-101 et le 340-201). Dans ses grandes lignes, cette recherche visait à vérifier de manière qualitative l'utilité de la pédagogie visuelle dans l'enseignement de la philosophie aux étudiants sourds. Le rapport d'étape souligne des résultats encourageants du côté de l'assimilation personnelle des idées philosophiques et de leur compréhension intuitive. Le rapport souligne également divers problèmes dont ceux liés à la difficulté qu'éprouvent les étudiants sourds à accéder à la compréhension abstraite et à assimiler les concepts. Après cette phase exploratoire, il importait de poursuivre la recherche d'une manière plus systématique et plus spécifique. C'est donc dans le prolongement direct de ces interrogations qu'est né le présent projet. En fait, *Conceptualisation et surdité* veut approfondir la question suivante : comment peut-on améliorer le degré de conceptualisation chez les étudiants sourds ?

Cette recherche est une démarche vers une intégration réelle, une réflexion complexe et mesurée sur nos stratégies d'enseignement. Elle représente la volonté de la part de l'ordre collégial de s'adapter aux spécificités des élèves sourds.

En effet, le SAIDE doit s'adapter rapidement à diverses situations, comme l'implication grandissante de la communauté sourde dans le milieu scolaire, qui forcément influencent son développement. Ces changements provoquent une évolution qui se situe davantage dans une continuité que dans une rupture de trajectoire. Développer et maintenir l'expertise et la qualité des services à travers ces changements, tel est notre double défi dans les années avenir. À cet effet, deux projets nouveaux seront mis de l'avant.

L'an prochain, le SAIDE fera appel à une personne sourde ayant une formation en éducation des sourds en plus d'une longue expérience dans l'enseignement aux personnes sourdes. Sa tâche principale va consister à assister les interprètes dans leur travail tant au niveau de la préparation que dans la classe. D'autre part, nous désirons impliquer davantage la communauté dans les orientations générales du service. Dans cette perspective, nous voulons mettre sur pied un comité consultatif composé de personnes sourdes dont le mandat serait de nous conseiller afin de mieux répondre aux besoins des personnes sourdes. La présence des personnes sourdes serait un stimulant pour l'équipe du SAIDE. De plus, ces personnes, de par leur implication active dans un milieu éducatif, pourraient représenter un modèle pour les élèves sourds que nous accueillerons dans l'avenir.

Les conclusions de *Conceptualisation et surdité* contribueront ainsi, avec tout un éventail de mesures pratiques, à une meilleure intégration des élèves sourds aux études collégiales.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage des concepts est une part essentielle du développement intellectuel des élèves de l'ordre collégial. En outre, il est, avec le développement de la culture générale et des habiletés intellectuelles et langagières, un des éléments principaux de la formation générale dispensée par la philosophie et le français. Il importe donc que le modèle d'enseignement de ces disciplines fasse une part importante aux méthodes susceptibles de rendre l'enseignement des concepts efficace et adapté au niveau réel de la majorité des élèves.

Ce qui est vrai de l'ensemble des élèves l'est aussi des élèves sourds et malentendants.[1] Ceux-ci sont réputés pour avoir des difficultés spécifiques en ce domaine, difficultés liées aux problèmes qu'ils éprouvent avec la langue écrite. Dans le passé, ces problèmes sont devenus des obstacles pour plusieurs d'entre eux, non seulement dans la poursuite des études collégiales mais tout simplement dans l'accès aux études supérieures.

Comme on peut montrer que les personnes sourdes ont les mêmes capacités intellectuelles que la population entendante, on peut attribuer soit à l'effet des préjugés soit à l'inadéquation du système éducatif leur apparente difficulté à poursuivre et à obtenir le diplôme d'études collégiales. Depuis une dizaine d'années, on a fait énormément dans le milieu de l'éducation pour lutter contre ces préjugés, mais beaucoup reste à faire encore, bien sûr auprès des intervenants et des camarades de classe mais d'abord et avant tout auprès des parents et des organismes qui s'occupent de promouvoir la condition des personnes sourdes. En principe et en pratique, les personnes atteintes d'une déficience auditive peuvent, si elles sont soutenues adéquatement, réussir des études supérieures. Le premier pas consiste à s'en

---

1. **Note terminologique importante** : afin d'alléger la lecture, nous utiliserons dans ce rapport les expressions *sourds* et *personnes sourdes* comme des équivalents de «personnes sourdes et malentendantes» et l'expression *élèves sourds* à la place de «élèves sourds et malentendants». Évidemment, il y a des différences entre ces diverses populations et lorsqu'une précision s'impose nous parlerons nommément des personnes malentendantes ou des élèves malentendants. Lorsque le genre masculin est utilisé comme un générique, il ne faut évidemment y voir aucune forme de discrimination de notre part.

convaincre. Cependant, il y a aussi énormément à faire pour que l'enseignement collégial leur devienne tout à fait accessible.

C'est dans cette perspective, et suite à plusieurs expériences antérieures en ce domaine, que le projet *Conceptualisation et surdité* a été engagé. Il s'agissait au point de départ de voir comment on pouvait optimiser l'efficacité des cours obligatoires de français et de philosophie réservés aux personnes sourdes.

Ces cours à clientèle homogène ont été offerts d'abord et avant tout pour répondre à une demande pressante du milieu. Les personnes sourdes furent les premières à comprendre que le contexte des cours réguliers n'est pas toujours et pour tous un milieu idéal d'apprentissage. Évidemment il ne s'agit pas de modifier les exigences ou le contenu des cours. Les modifications portent uniquement sur le contexte de l'apprentissage : une plus grande attention est portée à chaque élève, les services offerts en classe sont plus nombreux et mieux adaptés, la composition homogène du groupe favorise les échanges. Puis, du moins, c'est une exigence qui s'impose rapidement, il faut transformer les formes pédagogiques afin de répondre à ce que l'enseignant perçoit comme des caractéristiques particulières d'apprentissage.

Les partisans de l'intégration scolaire ne doivent pas voir ici une dynamique antagoniste. Le fait de donner des cours de français et de philosophie à des groupes homogènes d'élèves sourds est conçu comme une forme particulière d'intégration aux études collégiales. Ce service, comme les services d'interprétariat ou de tutorat en français, doit être conçu comme une mesure d'accessibilité obéissant au principe qui consiste à agir envers les personnes sourdes sans leur accorder de privilèges, mais sans non *plus* exercer de discrimination. Ces services d'appoint, fournis uniquement lorsque les élèves le requièrent, sont une forme de lutte contre la discrimination systémique dont elles sont habituellement victimes.

Ces cours à clientèle réservée, que l'on offre parfois à d'autres groupes comme les allophones, sont une nouveauté pour la clientèle sourde. Nous voulons offrir un service susceptible de répondre à des besoins particuliers. D'où notre question principale : étant donné le contexte collégial, quelles sont les meilleures formules d'enseignement auprès de la clientèle sourde dans les groupes homogènes de

français et de philosophie ?

Évidemment, nous n'avons pas la naïveté de croire qu'un problème psychopédagogique aussi complexe puisse être résolu dans une seule recherche. Il importe donc de préciser notre question en focalisant notre attention sur ce qui nous semble être la principale difficulté rencontrée par les étudiants sourds, du moins dans les cours de français et de philosophie : la conceptualisation. Notre question se trouve ainsi précisée : *quelles sont, dans l'enseignement collégial, les formules pédagogiques susceptibles d'optimiser le processus de conceptualisation dans les groupes homogènes d'élèves sourds ?*

1.1 Contexte de la recherche

Malgré toute la documentation que nous avons pu regrouper sur l'enseignement en général, la pédagogie des concepts, l'enseignement aux étudiants sourds, la culture sourde, les relations entre langues verbales et langues signées et autres sujets afférents, nous sommes obligés de constater que sur le problème spécifique qui nous intéresse, l'enseignement des concepts aux personnes sourdes, nous devrons avancer sur un terrain inexploré. À notre connaissance, aucune étude approfondie n'a été réalisée sur cette question, ni ici, ni aux États-Unis, où pourtant les questions liées à la problématique de l'enseignement aux étudiants sourds ont été largement étudiées.

Ce ne sont pourtant pas les constats qui manquent. Mais ces constats sont empiriques, imprécis, parfois teintés de préjugés. Plusieurs professeurs considèrent que les étudiants sourds ont une pensée «concrète», «imagée», et rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de généraliser, de développer un argument abstrait, de conceptualiser. Souvent, à une question d'ordre général, les étudiants sourds répondront par des exemples, certes pertinents, mais néanmoins insuffisamment généraux. Pourtant la compréhension des concepts est une nécessité en philosophie, en analyse littéraire et dans la plupart des domaines de connaissance.

Il faut cependant se méfier de ces perceptions spontanées, même de la part d'enseignants chevronnés. On a pu montrer en effet que les perceptions des entendants envers les personnes sourdes sont généralement fautives, voire carrément erronées (Le François, 1987). Ces distorsions sont aisément explicables par les différences linguistiques

et les difficultés de communication entre les communautés sourdes et entendantes. Elles ne sont cependant pas sans conséquence sur les attitudes des entendants envers les personnes sourdes. On imagine facilement que ces incompréhensions, parfois teintées de préjugés, puissent influer négativement sur l'enseignement aux étudiants sourds et sur la relation pédagogique en général affectant ainsi l'apprentissage.

Une forme plus sophistiquée d'analyse nous amènera-t-elle à distinguer des modes de fonctionnement cognitif différents chez les étudiants sourds, soit en raison directe de leur déficience sensorielle, soit en raison des structures propres aux langues à modalité visuo-gestuelle ? Il n'y a aucune évidence à l'effet que les personnes sourdes aient un fonctionnement cognitif ou cérébral différent de la population en général, ou que les langues signées soient en quelque manière inaptes à transmettre les concepts[2]. On peut également affirmer d'emblée que les personnes sourdes n'ont pas de *style cognitif* commun caractéristique.

Par contre, il faut reconnaître que les avis sont partagés sur la question du *style d'apprentissage* des sourds; certains chercheurs croient qu'il faut faire de nettes différences dans l'enseignement aux étudiants sourds en raison de leurs spécificités[3]. La plupart des chercheurs s'entendent pour accorder les mêmes capacités d'apprentissage aux étudiants sourds qu'aux étudiants entendants, mais certains introduisent une nuance, qu'on formulera sous forme de question : les problèmes de communication que les élèves sourds (et spécialement ceux pratiquant la L.S.Q.) rencontrent dans leurs études et au travail, notamment en raison des différences entre les langues verbales et signées, entraînent-ils l'obligation d'adopter des formules pédagogiques spéciales, mieux adaptées à leur condition ?

La situation linguistique de la plupart des personnes sourdes est très particulière. Premièrement, plusieurs d'entre-elles n'ont pu acquérir une langue maternelle entre l'âge de un et cinq ans parce que la surdité les empêche d'accéder adéquatement à la langue française,

---

2. Moores, 1979, voir surtout pages 127-152 ; Bellugi, Klima, 1979 ; Bellugi, Poizner, Klima, 1987, etc.

3. Cette question sera approfondie dans la section 5.1.

alors que leurs parents ne sont pas en mesure de leur transmettre, ou d'apprendre assez rapidement, une langue signée puisque dans environ 95% des cas, les enfants sourds ont des parents entendants. Ainsi leurs connaissances linguistiques sont-elles très limitées au moment de rentrer à l'école maternelle. C'est souvent à l'école primaire que ces enfants soit accèdent à une langue signée, soit acquièrent, avec la méthode oraliste, les rudiments de la communication orale, soit reçoivent une combinaison des deux. Dans ces conditions, l'apprentissage de la langue écrite est extraordinairement ardue. En outre, pour ceux qui adoptent la L.S.Q. comme langue d'usage, les conditions de leur apprentissage sont compliquées par la situation de bilinguisme pédagogique dans laquelle ils se retrouvent puisqu'ils doivent étudier dans une langue, le français, qui est une langue seconde pour eux et à laquelle ils n'ont que difficilement accès, étant donné qu'ils ne l'entendent pas. L'interprète devient alors un intermédiaire obligé avec les conséquences fâcheuses que cela entraîne, cela dit indépendamment de la compétence de l'interprète en question. De plus, de nombreux sourds ne maîtrisent adéquatement aucune langue, puisque les procédés oralistes ou l'apprentissage tardif de la L.S.Q. échouent souvent à donner à la personne sourde des compétences linguistiques équivalentes à celles développées par une langue maternelle. Ils se retrouvent alors dans une situation confuse, avec un système de communication mixte et incomplet qui emprunte à la fois de la L.S.Q. et du français, sans recevoir d'aucune de ces langues les avantages d'une langue maternelle bien maîtrisée.

Connaissant l'importance cruciale de la relation entre la pensée et le langage, voire la dépendance de la pensée envers la langue (Whorf, 1956 ; Vygotsky, 1962), il est tout à fait pensable que les langues signées introduisent des différences dans les formes d'apprentissage, différences qu'il faudrait considérer dans la classe, afin d'obtenir une performance pédagogique équivalente. Intuitivement, la plupart des enseignants expérimentés confirment le fait que l'enseignement aux étudiants sourds comporte quelques caractères distinctifs. Pour notre part, nous avons cru constater une difficulté particulière dans l'expression générale de la pensée conceptuelle. C'est là un constat qui mérite à tout le moins qu'on s'y arrête à titre d'hypothèse. Quelle que soit sa valeur, toute amélioration des méthodes d'enseignement des concepts

qui en découlerait ne saurait qu'être profitable.

Cette discussion nous permet d'introduire la problématique plus générale des styles d'apprentissage. Certains chercheurs (notamment Henri Martin-Laval) ont proposé l'idée que les personnes sourdes puissent être caractérisées par un style d'apprentissage particulier. On pourrait en effet penser que la surdité et les caractéristiques des langues signées entraîne un développement différencié de l'intelligence. Que ces personnes ne puissent, par exemple, avoir les caractéristiques habituellement attribuées aux «auditifs», est certainement quelque chose qui se conçoit. Qu'elles aient une pensée plus globalisante qu'analytique, étant donné la dominante morphologique (non linéaire) de leur langue, est aussi une hypothèse qu'on peut recevoir. Nous serons plus loin amenés à approfondir cette idée à la lumière de nos propres résultats, en nous appuyant sur le fait que ces deux aspects (la surdité et la pratique d'une langue signée) puissent introduire une différence marquée sur le plan des conditions de l'apprentissage.

CONCEPTUALISATION

L'importance de la conceptualisation dans le processus cognitif n'est plus à démontrer. Il s'agit pour Angers d'une opération fondamentale dans toute compréhension authentique (Angers et Bouchard, 1986). Cette primauté du conceptuel est confirmée au plan métacognitif (groupe «Démarches», 1986), dont on connaît l'importance cruciale dans l'acquisition des connaissances et des habiletés intellectuelles requises dans les différents champs du savoir. Ce rôle majeur est corroboré aussi bien par le philosophe de l'éducation Olivier Reboul (1983 et 1989) que par des psychopédagogues d'orientations pourtant différentes comme Worel et Stilwell (1981), Skinner (1968), Hulse *et al.* (1980), Désilets et Roy (1988), Davis *et al.* (1974, chap. 9) et Desrosiers-Sabbath (1984), cette dernière en faisant même son objet d'étude privilégié. La pensée conceptuelle est elle-même l'objet de nombreuses recherches — citons Adams (1986), De Bono (1987) et Lobrot (1973) — qui toutes insistent sur l'importance de lier conceptualité et plasticité de l'esprit, pensée réflexive et pensée créative. Ce sont là des considérations qu'il nous faut garder en tête lorsqu'il s'agit d'enseigner un concept ou de vérifier l'atteinte d'un objectif pédagogique particulier relevant de la conceptualisation.

Dans cette problématique, les problèmes de communication en rapport avec les processus cognitifs, entre autres formels, sont certes de première importance. En particulier, dans le cadre d'une recherche sur les méthodes d'enseignement des concepts aux personnes sourdes, il est primordial d'établir le type de relation qui existe entre la surdité et la langue.

Comme nous l'avons déjà remarqué, la notion de surdité est fréquemment associée à différents préjugés. Parmi ceux-ci, citons l'absence d'un système sophistiqué de communication et les inaptitudes cognitives des personnes ayant une déficience auditive. D'ailleurs, pendant des siècles, aucun service éducatif ne leur était offert (Lane, 1984). La mise en place de tels services a toujours fait l'objet de controverses et de débats houleux. Philosophes et éducateurs se sont questionnés sur le moyen de communication «gestuel» utilisé par les personnes sourdes ainsi que sur leur potentiel intellectuel. Il a tout d'abord été convenu que ces «gestes» avec lesquels elles communiquent ne représentent nullement un système linguistique qui leur permettrait d'avoir accès au savoir. Le congrès de Milan tenu en 1880 marque un tournant très négatif dans l'histoire de la reconnaissance des langues signées puisqu'on y a résolu d'interdire leur utilisation dans l'éducation des sourds. Cette conclusion a malheureusement prévalu à travers les pays et les temps.

On peut comprendre mieux la situation des personnes sourdes si on considère les conséquences sociales de leurs problèmes sensoriels. Comme l'affirme Hall (1976) : «... l'échelle des valeurs de beaucoup de gens, l'importance qu'ils donnent à leur propre image est directement liée au nombre de situations qu'ils peuvent maîtriser, ce qui signifie que beaucoup de gens ont une mauvaise relation avec leur image car en fait ils maîtrisent peu de situations.» Hall entend par maîtrise : «... le contrôle de tous ou de la plupart des systèmes de communication, verbaux et non verbaux afin que l'individu puisse se faire entendre, est un facteur qui compte dans les équations de la vie.» Dans la culture dominante, basée sur la parole, les personnes sourdes maîtrisent en ce sens très peu de situations. Plusieurs d'entre elles ont une pauvre estime de soi. Ainsi, la pauvre estime de soi et la mise à l'écart des sourds alimentent le cercle vicieux qui les confinent souvent à une situation peu valorisante. La population entendante pense

plus souvent à une personne sourde comme à une personne handicapée et moins souvent en terme de membre d'une minorité linguistique. D'ailleurs Higgins (1980), mentionne que les membres de ce groupe, de par leur déficience auditive, sont considérés comme des déviants et sont ainsi marginalisés.

Dans un tel contexte, l'éducation devient un facteur très important d'émancipation sociale. Bien sûr, l'existence d'écoles et de programmes destinés aux personnes sourdes ne résout pas en soi le problème. Il faut aussi que l'enseignement qu'on y offre soit accessible, que les formes pédagogiques soient adéquates et que les moyens de communication utilisés soient appropriés.

Ce n'est que récemment que quelques linguistes se sont attardés à l'étude du système de communication des personnes sourdes. Les résultats de ces travaux de descriptions linguistiques ont donné naissance à une nouvelle approche en éducation des personnes sourdes.

Il a été longtemps de mise de penser que stupidité et surdité étaient associées *(deaf and dumb)*. De multiples recherches en psychologie et en linguistique, entre autres domaines, ont permis de prouver le contraire. Cette association stupidité-surdité a surtout été mise en doute au XXe siècle, et spécialement au début des années '60, quand un groupe de linguistes américains, sous la direction de Stokoe (1965) ont démontré que l'ASL (langue des signes américaine) est une langue complète et autonome au même titre que toutes les langues orales. Stokoe croyait que, puisque les personnes sourdes communiquent entre elles, les gestes qu'elles produisent avec leurs mains doivent être structurés d'une façon semblable aux langues orales. Son intuition était juste. Les nombreuses études relatives à la phonologie (Stokoe *et al.*, 1965, 1976), la morphologie et la syntaxe (Klima & Bellugi, 1979; Wilbur, 1987; Baker & Cokely, 1980) de l'ASL nous le prouvent. Les pub22lications de ces études ont eu un effet de raz-de-marée chez les linguistes à travers le monde. Ceux-ci sont particulièrement fascinés par la structure syntaxique des langues signées qui utilisent l'espace ainsi que la direction et/ou la vitesse des mouvements pour exprimer des relations sémantiques semblables ou fonctionnellement identiques à celles exprimées par les langues orales. Or c'est précisément sur ce plan sémantique que s'effectue le processus de transmission des concepts et des formes logiques de la pensée.

Des études similaires, en particulier celles menées par l'équipe de madame Dubuisson (en cours) démontrent la même chose en ce qui concerne la L.S.Q. En effet, la L.S.Q. est une langue à part entière. Comme le montre Colette Dubuisson[4], la L.S.Q. partage les caractéristiques principales de toute langue humaine et n'est pas réductible à un simple code de communication gestuelle. Il est utile de rappeler ici ses huit arguments principaux : (1) les signes de la L.S.Q. se caractérisent, comme les mots des langues orales, par l'arbitraire du signe; (2) la L.S.Q. peut transmettre des abstractions aussi bien qu'une langue orale (y compris des abstractions méta-linguistiques); (3) la L.S.Q. a une structure syntaxique propre à elle; (4) la L.S.Q. n'est pas réductible au mime; (5) la L.S.Q. possède la faculté de déplacement (positionnement différencié des propositions dans l'espace et le temps); (6) la L.S.Q. est propre à une communauté et assure la cohésion d'une culture particulière; (7) la L.S.Q. possède la propriété de créativité autant au niveau des signes que des phrases; (8) l'apprentissage de la L.S.Q. par les enfants sourds de parents sourds manifeste les qualités d'innéisme des structures du langage humain (babillage spontané, stades d'acquisition semblables, etc.).

Il y a cependant entre les langues verbales et les langues signées des différences notables. Par exemple, la modalité visuo-gestuelle des langues signées fait en sorte que l'on ne retrouve pas en langue signée *sous la même forme* certains procédés grammaticaux communs aux langues verbales — articles, pronoms, prépositions et terminaisons de verbes (marqueur de temps et de personne) — mais ceux-ci sont remplacés par des marques diacritiques (différences) propres à elles[5]. Ces quelques exemples de procédés grammaticaux connus des langues à modalité visuo-gestuelle nous permettent d'entrevoir les difficultés d'apprentissage d'une langue orale pour l'étudiant sourd pratiquant la L.S.Q. : la langue orale est structurée de façon linéaire par opposition à la langue signée où plusieurs morphèmes peuvent

4. Dans une remarquable conférence publique tenue à l'UQAM le 28 octobre 1991: Colette Dubuisson, «La L.S.Q., une langue à part entière». La conférencière et son équipe préparent un ouvrage de linguistique sur la L.S.Q.

5. Notons les éléments suivants : la configuration de la (des) main(s), la vitesse et la direction du mouvement, l'emplacement au début et à la fin du signe, les marqueurs non-manuels (haussement de la (des) épaule(s), soulèvement ou froncement des sourcils, etc.) ou toute combinaison spécifique de ces éléments.

être exécutés simultanément. En outre, l'élève sourd, qu'il pratique ou non une langue signée, comme il n'entend pas la langue qu'il doit apprendre, ou l'entend d'une manière incomplète, se retrouve devant une tâche d'apprentissage considérablement plus difficile que pour sa contrepartie entendante. L'écart syntaxique entre les deux langues et l'inaccessibilité d'un modèle oral expliquent en partie les difficultés qu'il éprouve généralement dans la construction et la compréhension des phrases, interprétant ou employant improprement, entre autres, les marqueurs de relation ou suivant une syntaxe étrangère au français inspirée de la L.S.Q.

POPULATION ÉTUDIÉE ET MOYENS DE COMMUNICATION

Il faut aussi noter un élément du contexte institutionnel dans lequel des recherches comme la nôtre peuvent avoir lieu : il n'est pas possible de considérer séparément les diverses populations composant notre clientèle, c'est-à-dire les sourds pratiquant la L.S.Q. comme langue maternelle qui sont enfants de personnes sourdes (locuteurs natifs), les sourds pratiquant la L.S.Q. comme langue d'usage depuis l'âge de cinq ans ou plus tard, les sourds pratiquant le français, les malentendants pratiquant la L.S.Q. comme langue maternelle ou langue d'usage, les malentendants pratiquant le français, et tous ceux qui pratiquent un pidgin quelconque. En fait, tous ces groupes ont des caractéristiques souvent très différentes. Malheureusement, le nombre très limité d'élèves sourds inscrits dans un programme menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales (environ 45 dans toute la région de Montréal), ne nous permet pas d'être trop sélectifs au niveau de l'accueil dans les groupes homogènes de philosophie et de français, ce qui nous amène à confondre ces diverses populations dans une seule unité alors que nous savons que cette unité est composée de groupes aux caractéristiques linguistiques fort différentes.

Les problèmes éprouvés envers le français écrit par les élèves sourds qui ont la L.S.Q. ou une forme de pidgin signé comme moyen de communication privilégié, soit environ 23% de notre population-cible, ne leur sont pas exclusifs. Des difficultés similaires ont été constatées par les élèves sourds pratiquant la lecture labiale, utilisant la voix ou utilisant ponctuellement une forme quelconque de pidgin signé comme moyens de communication. C'est notamment ce qu'ont constaté Dubuisson, Gélinas-Chebat et Nadeau (1988)[6] en ce qui con-

cerne les étudiants universitaires ayant une déficience auditive. Nous reviendrons sur ces questions au moment de la description de notre échantillon.

Tournons-nous maintenant vers un second aspect aux conséquences pédagogiques considérables, à savoir l'obligation pour la plupart des enseignants de recourir aux services d'interprétation. Il est entendu que l'étudiant qui reçoit un enseignement dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle fait face à un problème linguistique, et parfois socio-linguistique (Baker et Cokely, 1980). Il en va de même pour l'étudiant sourd qui possède des connaissances plus ou moins solides du français, qui est la langue d'enseignement. On pourrait croire que la présence d'un interprète français-L.S.Q. devrait résoudre ces difficultés. Il semble que ce ne soit pas toujours possible[7].

Ainsi, on peut constater un certain manque de vocabulaire en L.S.Q.. Cette incomplétude s'explique par le fait que la L.S.Q. est une langue relativement jeune (Frishberg, 1975) qui, comme toutes les langues, évolue de façon naturelle pour répondre aux besoins des membres de la communauté qui l'utilise. Or la communauté sourde québécoise fait depuis une dizaine d'années face à une demande d'adaptation ultra-rapide dans le domaine de l'enseignement. En quelques années, les études supérieures, avec ce que cela exige de

6. Dans *La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises*, les auteures concluent : « ... malgré des différences quantitatives, ce qui ne surprend guère vu tout le temps passé à l'acquisition du français dans une éducation oraliste, les types d'erreurs qui caractérisent les écrits des étudiants sourds gestuels se retrouvent aussi dans les textes des étudiants sourds oralistes.» (...) «Les structures agrammaticales dans les textes des étudiants sourds, non seulement présentent des régularités, mais aussi sont tout à fait particulières à ce groupe; elles se distinguent complètement des structures agrammaticales produites par les entendants d'un point de vue tant qualitatif que quantitatif.» p. 62. À part la nôtre, qui ne porte pas principalement là-dessus, il n'existe aucun étude équivalente pour les élèves du collégial, mais nous pensons que ces conclusions sont valables également pour ce groupe.

7. D'une part, certaines distinctions essentielles en français n'ont pas d'équivalent en L.S.Q. : par exemple, le signe L.S.Q. pour *bien* est le même que le signe pour *bon*. On imagine les problèmes que cela entraine lorsqu'il s'agit d'instruire les élèves d'une distinction entre les morales axées sur la valeur du bien (Aristote, par exemple) et celles construites autour de ce qui est «*bon pour moi*» (Nietzsche). Les élèves auront éventuellement de difficulté à voir ici une différence notable, car pour eux ce qui est bien est bon et vice versa.

vocabulaire spécialisé, sont devenues accessibles aux personnes sourdes alors que cette langue ne dispose pas encore du vocabulaire requis. Les interprètes et les étudiants sourds jouent un rôle important dans le développement de conventions de vocabulaire dont on ne peut présumer qu'elles seront acceptées par la communauté mais qui servent à court terme adéquatement aux fins de la communication pédagogique. Les interprètes et les signeurs[8] eux-mêmes doivent souvent recourir à la synonymie ou à la paraphrase, ce qui n'est pas sans quelquefois entraîner une certaine confusion ou déperdition de sens. Il va sans dire que l'interprétation ne réduit en rien la nécessité d'offrir aux élèves un service spécialisé de soutien et de développement en français écrit, puisque la L.S.Q., comme certaines langues orales et les autres langues signées, ne dispose pas de système d'écriture propre à elle.

D'autre part, les cours réguliers sont préparés pour une majorité d'étudiants entendants et les interprètes ne peuvent «adapter» le message aux personnes sourdes, puisque leur rôle consiste essentiellement à le transmettre sans le transformer. On peut penser que certaines formules pédagogiques comme l'utilisation de supports visuels, le recours direct aux textes, l'utilisation de jeux ou de discussions (selon leur mode de communication privilégié) entre étudiants seraient susceptibles d'améliorer l'apprentissage des concepts par les personnes sourdes. On peut aussi penser qu'un enseignement programmé et modulaire ayant pour objet d'instruire les élèves de ces différences linguistiques et de leurs conséquences sur le plan conceptuel, serait susceptible de provoquer un retour métacognitif sur la relation mots-signes-concepts, améliorant ainsi leur saisie abstractive des concepts. Cette recherche vise à établir la valeur de telles hypothèses.

1.2 Informations audiologiques

L'oreille humaine est un organe complexe puisque certaines de ses capacités peuvent être perdues alors que d'autres demeurent intactes. Ainsi, il est réaliste d'envisager qu'une personne ne puisse entendre la voix humaine (d'une intensité de 20 à 60 décibels et d'une fréquence

8. Signeur : utilisateur d'une langue signée. L'usage de ce mot comme équivalent de «locuteur compétent d'une langue signée» est recommandé par Oliver Sacks.

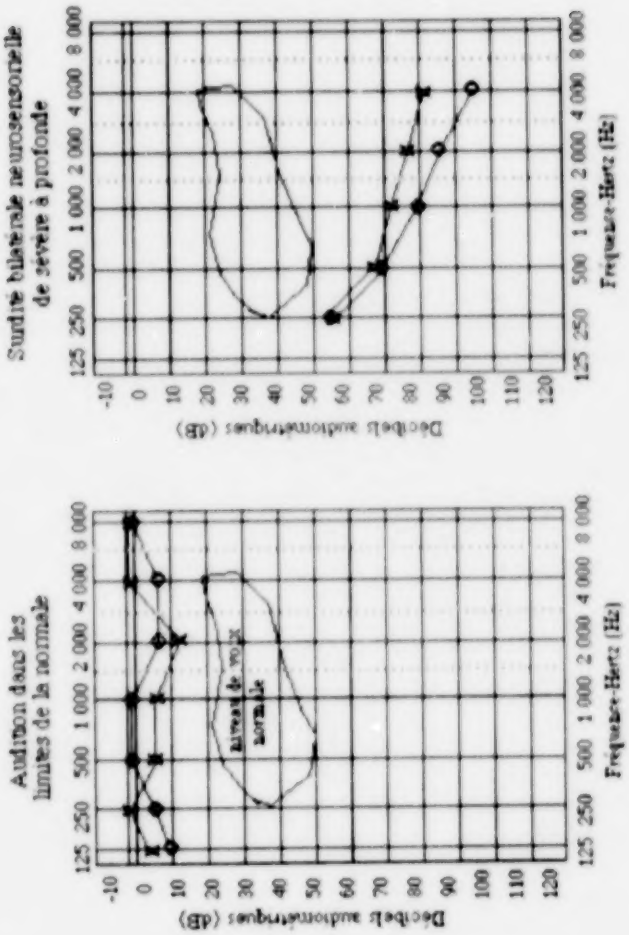
de 300 à 3000 hertz approximativement) alors qu'elle identifie des bruits tels que ceux produits par un avion, une alarme, la sonnerie du téléphone, etc. Dans les faits, la surdité totale est un phénomène relativement rare. On regroupe les personnes ayant une déficience auditive selon le degré de leur surdité[9] : surdité légère (perte d'audition entre 25 à 40 décibels), modérée (entre 41 et 55 décibels), de modérée à sévère (entre 56 et 70 décibels), sévère (entre 71 et 90 décibels) et profonde (perte d'audition à 91 décibels et plus). Le critère de base pour l'identification d'une personne sourde est la non-accessibilité, selon divers degrés, à la voix humaine, donc à la langue orale de leur environnement. (Veuillez vous référer aux audiogrammes qui suivent). Sur le strict plan audiologique, on reconnaît deux groupes distincts de personnes ayant une déficience auditive, soit : les sourds, qui n'ont pas accès à la voix humaine car leur surdité est au moins de modérée à sévère, et les malentendants, pour qui cet accès est plus ou moins embrouillé. La L.S.Q. est surtout pratiquée par les sourds, bien que certains d'entre eux ne la connaissent pas et que certains malentendants la pratiquent comme langue d'usage et partagent un sentiment d'appartenance à la communauté sourde, alors que plusieurs malentendants et quelques sourds oralistes communiquent à l'aide du français (lecture labiale et voix) qu'ils maîtrisent selon divers niveaux de compétence. La voix humaine a une intensité qui se situe entre 20 et 60 décibels, mais il faut aussi tenir compte de la fréquence du son, calculée en hertz. Les personnes ayant une perte auditive entendent plus facilement les sons graves que les sons aigus[10]. (Voir le graphique qui suit).

La lecture de l'audiogramme permet de classifier la personne ayant un problème auditif mais ne situe en rien cette personne quant à sa perception d'elle-même en tant que personne sourde. Certains malentendants audiologiques peuvent se percevoir culturellement comme

9. Josette Le François *et al.*, *L'audiogramme de mon enfant*, brochure n°5, Québec, Les Publications Entendre, 1982, collection Vivre avec notre enfant sourd. John Salvya, James E. Ysseldyke, *Assessment*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1991, 678 p., «Assessment of Hearing Difficulties», pp. 240-261.

10. Fernande Charron, *Document de référence pour l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive*, Service d'alphabétisation, Direction de la formation générale des adultes (D.F.G.A.), Direction générale des programmes (D.G.P.), Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Juin 1991, 35 p.

GRAPHIQUE 1 : AUDIOGRAMMES



des sourds, alors que certaines personnes atteintes, par exemple, d'une surdité de modérée à sévère continueront à se percevoir comme des entendants. Les circonstances et l'âge à laquelle la surdité intervient, le contexte familial et social et plusieurs facteurs d'ordre subjectifs in-

terviennent dans la conception de soi que la personne malentendante ou sourde aura d'elle-même en tant qu'appartenant ou non à la communauté sourde et s'identifiant ou non à la culture sourde. De plus, l'audiogramme ne nous dit rien de la compétence en français : il ne faut pas associer surdité légère et bonne connaissance du français pas plus qu'il faille associer automatiquement surdité profonde et mutisme ou méconnaissance du français, puisque pour toutes ces catégories de gens on peut facilement trouver des contre-exemples. Sans égard au degré de surdité (en décibel et en hertz), la personne ayant une déficience auditive s'identifie généralement à un groupe culturel selon son moyen de communication privilégié. Par exemple, les sourds oralistes ont tendance à vivre avec la communauté entendante alors que les signeurs ont tendance à fréquenter davantage la communauté sourde. Les premiers s'identifient le plus souvent comme des malentendantes, alors que les autres s'identifient comme sourds, sans égard pour leur condition audiologique.

1.3 Surdité, langue et apprentissage

Une des particularités importantes de la condition des personnes sourdes est le fait que tout handicap disparaît lorsque les Signeurs se retrouvent entre eux. Cependant, l'enseignement dans notre système d'éducation se fait en français et véhicule surtout les valeurs de la culture entendante. L'un des éléments importants de notre système d'éducation est, à juste titre, l'enseignement du français qui est aussi le véhicule de l'information dans toutes les autres matières. Il faut donc considérer le processus d'acquisition de cette langue par les personnes ayant une déficience auditive. Soulignons qu'on pense surtout ici à la maîtrise du code écrit, auquel Luetke-Stahlman & Luckner (1991) se réfèrent sous le concept d'apprentissage, établissant ainsi une distinction entre l'acquisition du code oral de la langue maternelle, qui est un processus naturel pour lequel l'être humain est prédisposé, et l'apprentissage d'un code écrit (que ce soit d'une langue première ou seconde) qui se passe après l'âge critique d'acquisition de la langue maternelle. Il faut mentionner ici le fait que les sourds qui ont des parents sourds et qui font l'acquisition naturelle d'une langue signée comme langue maternelle évitent plusieurs des écueils que rencontrent les autres sourds et s'avèrent en fait plus doués que les autres y compris dans

l'apprentissage d'une langue seconde, en raison de la maturité linguistique que leur confère leur première langue.[11] Charrow et Fletcher ont montré que les adolescents sourds qui ont des parents sourds et pour qui l'anglais est une langue seconde (et donc l'ASL la langue maternelle), ont des performances considérablement meilleures en anglais que les adolescents sourds de parents entendants. En fait, leurs performances se comparent à celles des autres adolescents pour qui l'anglais est une langue seconde alors que celle des autres sourds est sensiblement inférieure. Cette performance montre l'importance de la solidité des assises de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cela nous indique aussi, par contraste, que les difficultés cognitives des autres sourds proviennent essentiellement de la situation extraordinaire dans laquelle ils se retrouvent dès la naissance, à savoir en l'absence de modèle linguistique. Ce n'est que plus tard, le plus souvent à l'école, qu'ils apprennent la langue signée au contact des autres élèves sourds.

L'apprentissage du code écrit d'une langue maternelle est un processus à long terme, soit une douzaine d'année consacrées à la maîtrise des mécanismes métalinguistiques et cognitifs permettant la structuration d'un texte cohérent, et ce en possédant au point de départ les structures linguistiques de la langue dont on apprend le code écrit. Comme nous l'avons dit plus haut, les personnes ayant une déficience auditive connaissent plus ou moins les structures linguistiques du français. Or il est très difficile d'acquérir le code écrit d'une langue seconde sans en connaître les structure- linguistiques. Saats (1986) affirme même: « qu'il est impossible d'acquérir le code écrit sans avoir maîtrisé la structure orale». Même si l'on juge pertinent de nuancer quelque peu les propos de Saats, il n'en demeure pas moins que les études relatives aux capacités de lecture et d'écriture en français des personnes ayant une déficience auditive indiquent qu'elles se classent en moyenne en quatrième ou cinquième année primaire. Pour ce qui est de notre échantillon, sa condition est à ce titre bien meilleure, comme nous le verrons en détail plus loin, puisqu'il se situe environ à un niveau de 2e secondaire.

---

11. Charrow, V., & Fletcher, D., «English as a Second Language of Deaf Children», *Developmental Psychology*, no. 10, pp. 463-470.

Il faut souligner que la description linguistique de la L.S.Q. est encore très incomplète et que de nombreuses recherches devront être effectuées avant que nous ne connaissions l'ensemble des procédés grammaticaux de cette langue signée. Bien sûr, cette situation n'a pas permis aux professeurs en déficience auditive d'acquérir les structures syntaxiques de la L.S.Q., structures qui leur permettraient de communiquer des messages dénués d'ambiguité du point de vue de leurs interlocuteurs sourds. L'utilisation de la L.S.Q. est une démarche essentielle en vue de transmettre des contenus spécifiques.

Une seconde difficulté s'ajoute à celle de type linguistique que nous venons de décrire; il s'agit de l'absence d'un code écrit correspondant à la L.S.Q. Le code écrit de toute langue permet de développer des habiletés métalinguistiques. Par l'apprentissage des techniques d'écriture, incluant les strucutres linguistiques de la langue mais aussi les structures du texte, l'élève apprend toutes les nuances de sa langue ainsi que les manières de les transmettre de façon cohérente. Cette absence de l'écrit empêche les personnes sourdes de saisir les faits métalinguistiques fort utiles dans l'acquisition d'une langue seconde (Kato, Charron, 1991). Ainsi, non seulement les personnes sourdes n'ont pas accès au français oral, mais elle ne possèdent pas non plus d'habitudes de travail métalinguistique, qui joueraient un rôle catalyseur quant à l'apprentissage du français écrit.

Étant donné l'absence de maîtrise de la langue qui véhicule les contenus à saisir, essayons d'envisager quel contexte permettrait une meilleure saisie de ces contenus. D'autant que, comme le mentionne Angers (1990, p.42) : « ...pour exprimer des objets théoriques, il faut employer une langue technique plus précise et plus exacte que le langage de tous les jours, ce qui augmente les difficultés de l'initiation aux sciences. » Si l'on se base sur sa conception de l'apprentissage, on peut comprendre que l'intelligence des personnes sourdes n'est guère en cause mais qu'il s'agit plutôt des données de base qui sont spécifiques aux membres de ce groupe. Angers (1990) présente ainsi la situation: « Les sens, grâce aux perceptions, aux images, recueillent des données. L'intelligence n'ajoute pas de données nouvelles, elle opère sur les données que les sens lui présentent...». Évidemment, on ne peut nier l'écart qu'il y a entre l'information auquelle a accès l'ensemble de la population par les médias et l'environnement humain immé-

diat, et celle à laquelle ont accès les membres de la communauté sourde. Il spécifie que la compréhension comporte plusieurs opérations distinctes et complémentaires dont le questionnement, l'intuition (basée sur les connaissances), l'expression conceptuelle ainsi que la réflexion critique et le jugement. En revoyant ce modèle du point de vue des personnes sourdes, seule la première composante, soit le questionnement, peut être considérée comme équivalente entre les membres des deux groupes. En effet, l'inaccessibilité des informations générales conduit à une intuition nécessairement distincte de celle des personnes entendantes. Conséquemment, l'expression conceptuelle ainsi que la réflexion critique seront entravées par leurs difficultés linguistiques. Certaines pratiques dans l'enseignement des personnes sourdes demandent ainsi à être réaménagées avant que l'on n'envisage de la part des personnes sourdes des résultats scolaires semblables à ceux de la majorité. C'est dans ce mouvement d'adaptation de notre système scolaire que notre recherche se situe. L'éducation des personnes ayant une déficience auditive a toujours fait l'objet de controverses soit sur leur capacité d'apprentissage, soit sur les approches d'enseignement. *Nous devons préalablement concevoir le fait que les personnes sourdes et malentendantes constituent à la fois un groupe social opprimé et un groupe d'apprenants en langue seconde, disposant plus ou moins complètement d'une langue maternelle sur laquelle s'appuyer.*

Étayons un peu ce jugement. Si la déficience auditive est un handicap c'est d'abord et avant tout un handicap social. La naissance d'un enfant ayant un problème auditif est perçue comme une difficile épreuve pour la famille. La situation est évidemment différente dans les familles où il y a déjà une personne sourde, mais ce cas est très rare. Ainsi la plupart des personnes atteinte d'une déficience auditive ont un accès plus ou moins limité à un modèle linguistique durant la période critique d'acquisition d'une langue. Un très petit nombre a accès à une langue maternelle signée et quelques-uns peuvent percevoir en partie la langue orale, mais la plupart n'ont accès ni à l'une ni à l'autre langue. À l'entrée à l'école, on comprend facilement que l'acquisition du code écrit du français est extraordinairement difficile pour la grande majorité des enfants sourds. En plus, l'enfant ayant une déficience auditive est fréquemment mis à l'écart des activités familia-

les en raison des difficultés de communication entre les membres de la famille. Cette marginalisation entraîne non seulement un déficit linguistique accru, mais aussi un appauvrissement informationnel.

On doit se réjouir de ce qu'on tend de plus en plus à favoriser l'autonomie de l'enfant sourd, particulièrement en favorisant un accès hâtif à une langue signée. Mais, la situation que nous venons de décrire est malheureusement le lot de la vaste majorité des élèves sourds que nous rencontrons dans les collèges. Au moment de commencer l'école primaire, certains de ces enfants ne connaissent pas du tout la langue orale d'usage. Parfois ils accusent aussi un retard sur le plan de la communication : ils ne savent pas dialoguer (respecter les tours de parole) et adoptent des attitudes psychologiques défensives. Les personnes sourdes sont donc désavantagées par rapport à leurs condisciples du point de vue de la maîtrise de la langue aussi bien que de leur culture générale. Dans ces circonstances, on comprend aisément que l'élève sourd se sente démuni et manque souvent de confiance en soi. Cela explique en partie la faible proportion d'élèves sourds et malentendants du secondaire qui accèdent aux études collégiales.

Dans cette optique on doit se garder de confondre aptitudes linguistiques en français et aptitudes cognitives. En lisant certains textes de personnes sourdes, on pourrait penser que ces personnes ont des capacités intellectuelles limitées puisque les phrases sont mal construites et que le propos semble incohérent. La difficulté qu'elles éprouvent à transmettre un message en français écrit ne reflète pas les structures de pensée de ces personnes qui disposent de capacités cognitives tout à fait semblables à la moyenne des entendants, comme de nombreuses études l'ont démontré. Leurs problèmes avec la langue française ne recouvrent nullement une déficience de nature intellectuelle, mais sont une conséquence de la surdité elle-même. Cependant il faut bien voir que la méconnaissance partielle ou totale de la langue d'enseignement place les sourds et malentendants dans une posture défavorable face au groupe francophone : que divers problèmes scolaires en découlent ne devrait pas nous surprendre outre mesure.

D'autre part, l'enseignement du français à ce groupe n'a, jusqu'à ce jour, pas ou peu tenu compte de la L.S.Q., tant au point de vue de l'étude entre la syntaxe de ces deux langues mais aussi au point de vue de la culture propre à ce groupe (recoupement de sens des unités lexica-

les). Ce fait n'est pas sans importance puisque la vision du monde et les valeurs d'un groupe linguistique sont parties intégrantes de la langue. Aussi, peut-on se demander si l'apprentissage du français implique une forme d'acculturation de la part des apprenants de ce groupe. Les signeurs semblent souvent réticents envers les personnes entendantes. Il faut retenir le fait que ces personnes n'ont pas la même perception du monde que les entendants parce qu'ils n'ont pas la même culture, leur compréhension de certains concepts peut être différente de celle des entendants. Les moyens à mettre en oeuvre sont proportionnels à ces différences potentielles.

Évoquant cette problématique, Fernande Charron analyse les difficultés spécifiques des personnes sourdes[12] :

> L'apprentissage d'une langue requiert l'accès au modèle de cette langue. Malgré l'évidence de cette affirmation, il demeure pertinent de rappeler que cet accès est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Or, on sait que les personnes ayant une déficience auditive ne reçoivent qu'une partie, plus ou moins importante, du modèle de la langue à acquérir. Il en résulte que les explications nécessaires pour que ce groupe apprenne le français sont fort différentes de celles adressées aux personnes entendantes. Comme tous les adultes apprenant une langue seconde, les personnes ayant une déficience auditive partent des structures connues avant de maîtriser les structures de la langue à acquérir. Pour les personnes gestuelles, la structure de leur langue influence grandement leur production écrite. Les personnes oralistes reçoivent, pour leur part, un modèle linguistique déficient.
>
> Aussi, dans le but de permettre à la formatrice ou au formateur de se familiariser avec le type d'écriture qu'ils rencontreront, des exemples de textes écrits par deux personnes ayant une déficience auditive sont présentés ici. Ces personnes sont parvenues à des moments différents de leur cheminement en apprentissage du français[13].
>
> **Texte 1**
>
> (...) après école Québec cause père travail Québec après 3 ans déménage Montréal cause père travail MTL. moi école MTL après Lucien-Pagé après école débrossage face Soeur 1 an après moi travail mon cuisine 3 ans (...).
>
> **Version française:**

12. Fernande Charron, *Op. cit.*
13. Cet exemple est tiré de : Lise Lacerte, «L'écriture sourde québécoise», dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n^os 3 et 4, 1989, pp. 303-345.

(...) après, je suis allé à l'école à Québec parce que mon père travaillait à Québec. Trois ans plus tard, nous sommes déménagés à Montréal parce que mon père travaillait à Montréal. Je suis allé à l'école à Montréal. Après, je suis allé à Lucien-Page. Après, je suis allé à l'école de débosselage en face de l'école des Soeurs pendant un an. Après, j'ai travaillé pour ma cousine pendant trois ans (...)

En lisant ce texte, on remarque que plusieurs éléments grammaticaux du français, tels que les articles, les prépositions et les conjonctions, sont absents. On ne retrouve pas la structure sujet-verbe-objet, ni la ponctuation habituelle. On note également que le verbe n'est accordé ni avec la personne appropriée ni au temps requis. De plus, il y a une certaine confusion sur le plan de l'épellation (par exemple, débrossage, cuisme).

Ces irrégularités s'expliquent en bonne partie par la structure de la L.S.Q.. Par exemple, en L.S.Q., certaines prépositions s'expriment sous la forme de direction du mouvement d'un signe. Le temps n'est pas marqué par le verbe mais par un adverbe de temps placé au début de l'énoncé. La structure de base est plutôt objet-verbe-sujet que sujet-verbe-objet. Ainsi, la problématique du français est reliée, d'une part à l'inaccessibilité du modèle linguistique et, d'autre part, à l'écart des structures des deux langues en cause. C'est pourquoi l'enseignement du français à ce groupe doit inclure des notions que l'on a tendance à tenir pour acquises chez un adulte. Lorsque des explications basées sur la structure de la L.S.Q. sont disponibles, l'adulte parvient à maîtriser, à différents niveaux de compétence, le français. Le deuxième texte, présenté ci-dessous, en est un exemple[14].

Texte 2 **Noel**

Minuit heures, toute la famille inquettait à l'église. On arrivait à chez nous. Puis, on mangeait le reveillion de Noel. Après, on regardait les cadeaux de Noel. C'est les beaux cadeaux. On dansait plaisant et riait beaucoup de jouer. Je me trouve plaisant beaucoup à Noel.

Version française : Noel

A minuit, toute la famille a quitté l'église pour retourner à la maison. Puis, on a réveillonné. Après, on a déballé les cadeaux de Noel. C'étaient de beaux cadeaux. On a eu beaucoup de plaisir; on a dansé et on a ri beaucoup en jouant. J'ai eu beaucoup de plaisir à Noel.

En comparant ce deuxième texte au premier, on remarque que sa structure se rapproche plus de celle du français; la séquence sujet-verbe-objet est présente, l'adulte tend à faire l'accord du temps des verbes et il emploie des articles et des prépositions.

14. Texte écrit par un adulte ayant une surdité profonde, Ville LaSalle, Centre Immaculée, 1989.

L'apprentissage du français par les personnes ayant une déficience auditive est un processus qui requiert un effort intellectuel soutenu et demande un haut degré de motivation. Nul ne doutera du fait que la compréhension approfondie de concepts abstraits nécessite la maîtrise d'une langue écrite. C'est l'objectif final auquel il faut tendre. Cependant nous allons dans cette recherche tenter de distinguer clairement ce qui relève de la langue et ce qui relève de la compréhension conceptuelle, afin de vérifier si, abstraction faite de leurs difficultés linguistiques, les élèves sourds du collégial sont en mesure d'atteindre un degré de compréhension suffisant des concepts abstraits utilisés dans les cours de français et de philosophie.

1.4 L'apprentissage des concepts abstraits

Pourquoi les concepts abstraits utilisés en philosophie et en analyse littéraire sont-ils si difficiles à assimiler et à utiliser correctement ? Certains seraient tentés d'en attribuer la cause aux faiblesses méthodologiques et cognitives des élèves sans se questionner plus avant. Une telle attitude démontre en fait une bien mince compréhension de l'étonnante complexité de la conceptualité abstraite. Pour en comprendre adéquatement la nature, il faut dégager le concept du concept abstrait, de telle manière que de sa saisie nous puissions anticiper mieux les difficultés de son apprentissage.

À l'évidence, les concepts philosophiques et linguistiques ou littéraires ne sont pas des concepts concrets, ils ne désignent pas des choses dans le monde, mais des réalités abstraites[15]. Ce ne sont pas des concepts définis au sens de Gagné (1976), bien qu'en un autre sens on puisse les considérer comme tels. On peut alors les considérer comme des concepts définis d'un type particulier que nous décrirons plus loin. On les différencie alors aisément des concepts techniques et scientifiques. Dans le même ordre d'idées, ce ne sont pas non plus des concepts-règles ou des concepts-méta-règles tels qu'il les décrit, bien qu'ils ne soient pas sans comporter un certain caractère régulateur.

Les définitions plus analytiques de Bruner peuvent nous aider à

15. Pour alléger le texte, nous les nommerons ci-après simplement les *concepts abstraits*, même s'ils ne sont évidemment pas les seuls concepts abstraits que l'on peut rencontrer dans l'enseignement collégial.

saisir mieux ce dont il est question. Les concepts abstraits ne sont que rarement des concepts conjonctifs (où les traits définitoires *a* et *b* et *c* et *d* ... sont tous également nécessaires). Au contraire, on peut souvent les définir comme des concepts disjonctifs (c'est-à-dire définis par un trait *a* et *b* ou *c* ou *d* ...) et relationnels (c'est-à-dire dépendants d'autres concepts auxquels on doit les opposer comme dans les cas suivants : *petit* et *grand*, *raison* et *passion*, *conscient* et *inconscient*). Toujours en suivant la typologie de Bruner, nous devons les classer comme des concepts d'une grande complexité, d'un haut niveau d'abstraction et dont la validité ne saurait être mesurée à l'aune d'une correspondance avec des objets du monde ou même avec des opérations mentales bien délimitées.

Au sens des pédagogues traditionnels, ils s'agit de concepts mal-définis[16] *(ill-defined concepts)* c'est-à-dire dont les frontières ne sont pas délimitées de manière suffisamment stricte pour que les modes simples d'identification (comme la focalisation) soient facilement opérants[17]. Des frontières floues et changeantes, voilà qui n'est guère susceptible de faciliter l'apprentissage. Ces concepts insécurisent les élèves et créent un malaise certain chez eux puisqu'ils exigent à la fois la compréhension et la suspension relative du jugement.

Mais ces catégories sont insuffisantes pour caractériser les concepts abstraits. Il faut souligner encore trois autres caractéristiques :

Premièrement, ce sont des concepts heuristiques. Les concepts abstraits sont des outils d'exploration et non seulement des étiquettes.

---

16. Nous laissons ici volontairement de côté les théories contemporaines du concept que nous aborderons dans une étude ultérieure. Celles-ci, qui conçoivent les concepts en tant que *frame* ou en tant que *scripts* sont mieux à même de rendre compte des concepts abstraits. A ce propos, voir Lawrence W. Barsalou, *Cognitive Psychology. An Overview for Cognitive Scientists*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992, 410 p.

17. Remarquez cependant que nous aurions tort de croire que les concepts désignant les objets de la vie quotidienne sont si bien délimités. En fait la différence entre une grande tasse et un isol avec une anse est très fragile et dépend des individus et de leurs contextes de vie, des objets qu'ils utilisent notamment. Mais ces cas étant rarement rencontrés dans la vie pratique, les gens n'ont pas l'impression que les termes sont flous, ils croient au contraire qu'ils sont bien définis tant qu'ils ne sont pas mis devant un cas litigieux. Voir à ce propos : Hulse *et al.* 1980, pp. 232-239. Et sur le caractère culturel des distinctions établies par le sens commun, voir Geertz, 1986, «Le sens commun en tant que système culturel», pp.93-118.

Ils sont des tentatives pour penser autrement le réel.

Deuxièmement, ce sont des concepts aux frontières mouvantes. Les concepts abstraits sont quelquefois vagues, riches parce que vagues, très généraux ou sujets à voir continuellement leurs frontières redéfinies dans le cours des recherches et des controverses.

Troisièmement, ce sont des concepts dépendant d'un système théorique et d'une conjoncture particulière dans l'univers du discours. Comme nous le montrons plus loin à l'aide d'un exemple, les concepts abstraits sont toujours fortement dépendants du réseau conceptuel, sinon du système de pensée ou de la vision du monde au sein de laquelle ils fonctionnent.

Résumons l'ensemble de ces traits en affirmant simplement que les concepts abstraits sont des concepts systémiques ouverts.

Un exemple nous aidera à saisir plus avant la nature de ces concepts et les difficultés d'apprentissage qu'ils présentent. La raison est certes un concept-clé de la philosophie. Mais sa signification est difficile à saisir. Descartes y comprend le bon sens, la capacité de distinguer le vrai du faux et il la considère comme universelle et transcendante. Kant, partiellement en continuité et partiellement en rupture avec cette conception, comprend la raison comme la faculté de former des principes. Elle a donc un rôle recteur très important mais prise en elle-même, indépendamment de l'expérience (raison pure) elle peut être une source d'erreurs systématiques et on doit donc s'en méfier au profit de l'entendement, car la raison nous enferme dans des antinomies irréductibles. Nietzsche distingue la petite raison, qui est le mécanisme borné de la pensée formelle raisonnante, source de diverses rationalisations, et la grande Raison qui n'est rien d'autre que la sagesse du corps. Certaines tendances philosophiques conçoivent la raison par rapport à la connaissance objective du monde et d'autres y voient plutôt un ferment de critique sociale ou de transcendance métaphysique.

On voit que le concept philosophique dépend essentiellement de son *contexte conceptuel*. Contrairement aux concepts communs, aux classificateurs d'objets («arbre», «maison», «Claude»), contrairement aux concepts scientifiques («cellule», «intégrale», «molécule») les concepts abstraits dont nous parlons ici ont des définitions varia-

bles dont le noyau rationnel dépend de leur insertion dans un système. C'est pourquoi ce sont des concepts souples qui servent adéquatement aux fins de la recherche et de la constitution du sens. Ce caractère vague et variable est incontournable puisqu'il correspond à un certain état, fécond mais difficile, de la pensée qui se cherche et se développe au contact de ses objets.

L'enseignement de tels concepts ne saurait être simple. S'il faut certes trancher dans le vif, par simple souci didactique, et les définir le plus simplement possible, c'est-à-dire d'une manière relativement universelle et stipulative, on doit aussi savoir que de telles simplifications sont trompeuses. Par exemple, nous définissons dans nos cours la raison comme la faculté de bien juger, de discerner le vrai du faux et le bien du mal alors même que nous savons, pour parler comme Granger (1967), qu'il s'agit tout autant d'une attitude, d'un idéal et d'une méthode que d'une faculté. Aussi faut-il prendre ses distances par rapport à cette définition simplificatrice, minimale, et montrer en quoi elle est limitative voire fautive et comment elle se transforme dans la pensée de tel ou tel auteur.

Ce concept de raison est d'ailleurs particulier en ce qu'il est porteur du programme pédagogique de l'enseignement collégial de la philosophie tout entier. Il renvoie alors moins à un contenu spécifique qu'à cette attitude méthodique et critique que l'on cherche à développer chez les élèves, développant ainsi chez eux une meilleure capacité d'auto-défense logique! Ce genre de visée n'est pas poursuivie par ce seul concept ; chaque concept philosophique comporte de telles implications existentielles pour les élèves. Il comporte aussi toujours une certaine part d'idéal, d'exploration et de recherche d'une rigueur toujours fuyante.

D'emblée les élèves sont réticents face à la philosophie et aux études littéraires et linguistiques que l'enseignement général de l'ordre collégial leur propose. Les élèves faibles en français le sont encore plus comme devant une indéchiffrable énigme qu'on les obligerait à résoudre en les enfermant dans une cage : ils subissent la contrainte mais n'ont pas la motivation car ils sont continuellement sous la pénible impression de ne rien comprendre. Ce syndrome est présent aussi chez les élèves sourds puisque ceux-ci accusent généralement un retard en matière de lecture et d'écriture du français (Dubuisson *et al.*,

1988; Lacerte, 1989).

Ces questions ont été beaucoup travaillées récemment mais jamais dans la perspective de l'apprentissage des concepts abstraits. Il va sans dire qu'une difficulté avec la langue écrite se manifestant devant les textes les plus faciles devient un obstacle insurmontable lorsqu'il s'agit de lire un texte philosophique, linguistique ou même littéraire. Cette difficulté s'amplifie pour les élèves qui sont des locuteurs usuels de la L.S.Q., puisque la syntaxe et la sémantique de cette langue sont très différentes de celles du français et qu'une apparente compréhension mutuelle peut, même dans les meilleures conditions d'interprétation possibles, couvrir un malentendu. Les concepts de doute et d'inconscient, les concepts de parole et scénario peuvent porter à confusion non seulement en raison de leur difficulté intrinsèque, mais avant tout parce que les signes qui les désignent ont des significations bien marquées et spécifiques en L.S.Q. qu'il faut expliciter et différencier des concepts que l'on travaille. *Doute* renvoie à incertitude, *inconscient* à non-conscient, et *parole* renvoie à sa modalité orale alors que la parole sourde le plus souvent se signe!

Comme chacun sait, les intellectuels ont en plus la fâcheuse tendance à ne pas adopter les significations communes des mots et d'en proposer d'autres plus complexes et souvent métaphoriques, en tous les cas absolument étrangères au sens commun. Alors imaginez la distance qui les sépare du sens commun des Signeurs en L.S.Q.. Car la surdité n'est pas comme on le croit souvent une simple déficience sensorielle, c'est l'occasion d'une insertion différente dans le monde et d'une création culturelle spécifique. Aux problèmes déjà évoqués, s'ajoutent donc dans ce cas tous les problèmes inhérents à la communication interculturelle.

Bref, nous nous trouvons dans une situation unique, puisqu'au Québec la philosophie, la langue et la littérature sont des matières collégiales obligatoires et que les sourds accèdent en plus grand nombre qu'autrefois aux études collégiales. Ils se trouvent donc de plus en plus souvent confrontés à ce discours étranger, au défi de l'apprentissage conceptuel : d'où la nécessité de développer un modèle particulier d'enseignement adapté à leurs besoins propres.

1.5 Objectifs de la recherche

Les objectifs poursuivis dans cette recherche sont les suivants :

1- Identifier, dans l'enseignement du français et de la philosophie, quelles sont, parmi diverses formules réputées, les meilleures formules pédagogiques pour l'enseignement, la compréhension et l'articulation des concepts (première année).

2- Vérifier si une démarche d'enseignement modulaire-programmé, impliquant un aspect métacognitif et une clarification des signes usuels requis peut améliorer la maîtrise conceptuelle des élèves sourds (seconde année).

Nous avons entrepris une démarche à deux temps. Dans un premier temps, nous avons élaboré un test simple et maniable de vérification de la compréhension du principal concept enseigné en classe lors d'une séance de cours. Ce test a été administré à la fin de chaque cours pour chaque étudiant dans au moins dix cours par session pour chaque discipline. Les résultats, informatisés, ont été corrélés avec les méthodes employées. L'analyse de ces résultats a permis de dégager les formules pédagogiques optimales parmi celles testées.

Durant la seconde année, nous avons repris un processus semblable, dans les mêmes cours, avec les mêmes concepts, mais en ajoutant un élément d'enseignement programmé et modulaire. Les élèves ont reçu à chaque cours une fiche indiquant le signe usuel à utiliser, et explicitant le contenu du concept, par des exemples, contre-exemples, définitions et explications. Comme il se doit cet enseignement était précédé d'un pré-test et suivi d'un post-test. Cette fiche a été réexpliquée en L.S.Q. ou dans un des deux autres moyens de communication privilégiés par les élèves (soit l'oralisme ou le pidgin). Le même test a été appliqué à la fin des cours et les résultats ont été comparés entre eux. Ainsi, nous sommes maintenant en mesure de valider ou d'infirmer l'hypothèse voulant qu'une approche modulaire et métacognitive puisse avoir des effets positifs dans ce contexte. Une analyse d'ensemble nous a permis de dégager une série de leçons et de nouvelles pistes de recherche. Le tableau suivant énonce les objectifs terminaux et intermédiaires de cette recherche.

TABLEAU 1 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
EN GÉNÉRAL :	0. Développer et expérimenter les formules pédagogiques et communicationnelles optimales pour l'enseignement des concepts aux élèves sourds.	0. Évaluer diverses formules pédagogiques d'enseignement des concepts comme : l'enseignement par le jeu, la discussion de groupe, l'usage de supports visuels, le tutorat, la lecture collective, l'utilisation de la logique argumentative et l'enseignement programmé et modulaire.
Première année :	1. Faire un portrait pédagogique des personnes sourdes soumises à l'expérimentation.	1. Monter un fichier informatif concernant le profil scolaire, social et linguistique de chaque élève.
	2. Développer un outil d'évaluation qualitative et quantitative de la compréhension conceptuelle, souple, simple et adapté à la clientèle et aux besoins de la recherche.	2. Élaborer un test-questionnaire standard, ayant pour objet de mesurer le degré relatif de compréhension du concept-vedette enseigné à chaque semaine. Informatiser la collecte des résultats.
	3. Tester de manière ordonnée diverses formes pédagogiques présumément appropriées pour l'enseignement des concepts.	3. Autour de divers concepts de difficulté semblable : expérimenter dans différents cours de français et de philosophie les formules pédagogiques suivantes : (a) l'exposé magistral traditionnel, (b) le jeu didactique, (c) la discussion de groupe, (d) l'exposé avec support visuel, (e) le tutorat, (f) l'analyse de texte, (g) l'approche logique, (h) la pensée créative.

TABLEAU I - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
	4. Vérifier la contribution relative de chacune de ces formules à l'apprentissage conceptuel des élèves. Dégager les combinaisons et séquences optimales.	4. Après chaque séance, passer un test standard quantifié de compréhension conceptuelle pour le concept-vedette de la semaine. Consigner et comparer les résultats en fonction des diverses variables.
Seconde année :	5. Faire un portrait pédagogique des personnes sourdes soumises à l'expérimentation la seconde année.	5. Monter un fichier informatif concernant le profil scolaire, social et linguistique de chaque élève.
	6. Établir le plus clairement possible la signification des signes L.S.Q. décrivant les termes-clé à l'étude.	6. À l'aide d'un groupe d'informateurs-locuteurs de la L.S.Q., établir le répertoire des signes correspondant aux concepts. Consigner ces informations par écrit et sur bandes vidéos.
	7. Monter un système d'enseignement programmé et modulaire concernant les différences entre les signes de la L.S.Q., les mots utilisés et les concepts philosophiques, linguistiques et littéraires à l'étude.	7. Rédiger quatre-vingt fiches (trois pages chacune) utilisables en classe exposant : (1) le signe à utiliser, (2) des exemples illustrant le concept, (3) des contre-exemples, (4) la définition exacte du concept (philosophique ou linguistique) étudié, (5) des explications, (6) un pré-test et un post-test.

TABLEAU 1 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
	8. Intégrer cet enseignement programmé et modulaire en classe.	8. Dégager des moments particuliers d'analyse, d'explication des fiches et de réalisation des prétests et post-tests. Combiner cette méthode avec les cinq meilleures formules pédagogiques de l'année précédente. Évaluer l'impact de l'enseignement modulaire.
	9. Mesurer l'impact spécifique de cet enseignement linguistique programmé et modulaire.	9. À l'aide des mêmes tests, sur les mêmes concepts, enseignés avec les mêmes méthodes que l'année précédente, évaluer l'impact de cet enseignement linguistique programmé et modulaire.
	10. Tirer les conclusions générales.	10. Comparer, quantitativement et qualitativement, cours par cours et concept par concept (en tenant compte des fichiers de la clientèle) les résultats obtenus.

L'étude de ces différents aspects, dans la perspective d'optimiser l'efficacité de l'enseignement de ces matières aux élèves sourds a suivi un double processus d'expérimentation et de réflexion dans une véritable démarche transdisciplinaire, où chacune des compétences spécifiques a contribué à l'avancement de la recherche commune. En définitive, cette recherche devrait permettre de dégager quelques principes généraux applicables à tout enseignement collégial aux élèves sourds, et plus particulièrement favoriser au mieux le développement des processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'apprentissage conceptuel.

L'enseignement collégial adapté aux personnes sourdes est un ter-

rain pratiquement vierge, il est donc naturel qu'une étude pionnière en vienne à soulever toute une série d'interrogations fondamentales en marge de ses objectifs premiers. Pensons aux questions suivantes : Existe-il un style d'apprentissage propre aux personnes sourdes ? Les stratégies cognitives des personnes sourdes sont-elles similaires à celles des personnes entendantes ? Qu'en-est-il de l'apprentissage des concepts chez les personnes sourdes, étant donné la situation de bilinguisme et de diglossie dans laquelle plusieurs d'entre-elles se retrouvent ? Peut-on enseigner les concepts abstraits de la même manière que l'on enseigne les concepts concrets ou bien définis ? La surdité s'accompagne-t-elle d'une forme spécifique, différente, de pensée conceptuelle ? Il n'est évidemment pas dans nos intentions de prétendre être en mesure de répondre pertinemment à toutes ces questions, mais il est important de considérer qu'elles constituent l'horizon problématique sur lequel notre étude empirique se configure. Comme tout bon enquêteur nous devons recueillir les faits et constatations théoriques qui se présentent à nous, même si elles sont en marge de nos préoccupations principales.

Il importe en terminant cette introduction de clarifier un point concernant notre cadre théorique. Il devrait apparaître aisément de notre démarche que nous n'adhérons ni à un paradigme béhavioriste, ni à une perspective humaniste. Nous nous distinguons du premier par notre insistance sur les processus mentaux impliqués dans l'appréhension des concepts et dans le développement du langage. Nous nous séparons de la seconde par notre perspective empirique qui s'inspire, autant que notre population-cible le permet, des démarches scientifiques rigoureuses de la psychopédagogie et de la psycholinguistique (y compris un volet quantitatif qui constitue le noyau de nos résultats). Cependant, nous ne restons pas enfermés dans une perspective positiviste puisque nous accompagnons continuellement ces travaux quantitatifs de réflexions théoriques et d'un traitement qualitatif des données. Nous pourrions simplifier la saisie de notre cadre de référence en disant simplement que nous nous inscrivons dans une perspective cognitiviste, c'est-à-dire dans une perspective où l'activité cognitive des apprenants est le facteur-clé de l'explication des progrès qu'ils accomplissent.

CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE

Au cours de la première année, notre méthode d'investigation fut la suivante : nous avons appliqué un enseignement uniforme permettant de tester dix formules pédagogiques dans huit groupes-cours différents, soit dans les quatre cours obligatoires de français et dans les quatre cours obligatoires de philosophie, composés exclusivement de personnes sourdes. Nous avons donc testé chaque formule huit fois dans huit contextes différents, soit en début, milieu ou fin de session et avec des concepts de difficultés variables. Nous avons calibré la difficulté de concepts pour obtenir un traitement uniforme.

Au total des deux sessions, nous avons enseigné à 17 élèves sourds (près de 40% de l'ensemble des élèves sourds inscrits au DEC dans la grande région de Montréal). Chaque groupe-cours comprenait une moyenne de 5 élèves. Dans l'ensemble, nous avons recueilli des données pour 44 élèves-cours. Malheureusement, il s'agissait souvent des mêmes personnes, certaines d'entre elles ayant suivi deux, trois et jusqu'à quatre cours différents. Pour éviter toute distorsion sur le plan du traitement quantitatif, nous avons conservé les données de 15 élèves seulement, dans deux cours différents pour chacun d'eux (normalement un cours de français et un cours de philosophie), ce qui fait donc un total de données utilisables de 30 élèves-cours. Ce sont ces données qui sont colligées en annexe sous la catégorie des *sourds de l'an 1*.

Nous avons traité les résultats aux tests de compréhension conceptuelle hebdomadaire de chacun de ces élèves pour chaque formule pédagogique testée et pour chaque question posée. Nous avons ensuite compilé ces résultats et cherché à identifier les tendances et les liens de dépendance qui pourraient exister entre diverses variables, notamment envers les résultats aux test de français écrit que nous avons administrés en début de session; nous avons comparé les résultats par formules et par questions. Ces résultats sont exposés et interprétés plus loin.

La seconde année, nous avons d'abord établi un répertoire des signes en L.S.Q. les mieux à même de rendre les concepts enseignés en consultant un comité de locuteurs usuels de la L.S.Q. et un comité d'experts. Puis nous avons intégré une représentation graphique de

ces signes dans un programme complet d'enseignement modulaire-programmé devant occuper 30 minutes par semaine des activités de classe. Durant cette seconde année, nous avons rejoint une quinzaine d'élèves sourds dans sept cours différents (un cours de philosophie a été annulé faute d'inscriptions), pour un total possible de 25 élèves-cours, mais nous n'avons conservé que les données des six nouveaux élèves (nouveaux par rapport à la cohorte de l'année précédente) pour un total effectif de 10 élèves-cours. Nous n'avons appliqué que les cinq formules gagnantes de la première année afin de dégager une combinaison optimale. Nous avons traité ces résultats de la même manière que ceux de la première année d'expérimentation.

Dans une perspective comparative, nous avons aussi appliqué le programme de la première année (sans l'enseignement modulaire-programmé) à deux groupes-contrôle en classes régulières sans aucun élève sourd ou malentendant, soit un cours de français de deuxième session et un cours de philosophie de quatrième session. Nous avons rejoint alors environ 60 élèves dans deux groupes auxquels nous avons administré les mêmes tests, enseigné selon les mêmes formules et compilé les résultats de la même manière. Puis nous avons comparé leurs résutats à ceux des élèves sourds de la première année, comme nous avons aussi comparé les résultats des élèves sourds de la seconde année à ceux de la première.

Nous avons ensuite mis ces résultats en rapport avec nos observations, consignées dans des journaux de bord et certaines données qualitatives recueillies auprès des élèves, par le biais de bilans de session, travaux écrits etc. Nous avons aussi inséré ces résultats dans le contexte général de notre problématique et particulièrement par rapport aux recherches actuelles en pédagogie de la surdité, notamment celles poursuivies aux États-Unis.

Dans le présent chapitre, nous aborderons plus en détail divers aspects de la méthodologie impliquée dans cette recherche. Après une vue d'ensemble nous exposerons le déroulement de l'expérimentation, puis nous nous interrogerons sur les moyens de communication utilisés en classe. Ensuite nous exposerons nos divers outils de mesure: fiche de l'élève, tests de compréhension conceptuelle, bilan de la session et journal de bord. Suivra une brève note déontologique, la description de notre échantillon et une réflexion finale sur le déroule-

ment effectif de l'expérimentation et la validité de ses résultats.

2.1 Vue d'ensemble

Dans l'ensemble, nous avons adopté une approche empirique (quantitative et qualitative) et analytique. Partant de l'identification d'un problème général, soit le manque de connaissances dans le domaine de la pédagogie adaptée à la clientèle sourde au niveau collégial, nous avons spécifié notre travail autour d'un problème particulier: l'apprentissage des concepts. Nous avons identifié deux aspects à cette problématique : (1) le problème cognitif (et métacognitif) qui nous amène à vouloir expérimenter différentes formules pédagogiques ; (2) le problème communicationnel, lequel est rattaché au plan métacognitif par les liens de dépendance qui unissent langue et pensée. Nous avons abouti à une double question : comment peut-on améliorer pratiquement l'enseignement des concepts aux étudiants sourds et comment peut-on valider de manière acceptable nos résultats expérimentaux ?

Nous avons montré en introduction que les problèmes de compréhension conceptuelle rencontrés par les personnes sourdes dans les études collégiales sont liées à une problématique linguistique spécifique. Les situations linguistiques particulières vécues par ces personnes — écart morpho-syntaxique entre langues signées et langues orales, retard dans l'acquisition d'une langue maternelle, difficultés avec la langue écrite — doivent être prises en considération dans toute recherche pédagogique les concernant puisqu'on ne peut en faire abstraction sans condamner les résultats à une lourde hypothèque. Nous devons savoir si ce que nous mesurons est le résultat d'une incompréhension résultant d'une particularité cognitive ou d'un problème communicationnel. Cela explique l'insistance que nous mettons à comprendre le niveau de français de ces élèves, leurs moyens de communication privilégiés, les formes d'interprétation les plus appropriées, etc.

La pierre angulaire de toute la démarche est le test de compréhension conceptuelle que nous avons fabriqué. Ce test est basé sur un fondement théorique précis : la théorie de l'enseignement par objectifs de Davis, Alexander et Yelon (1974) . Davis[1] indique qu'un élève comprend tout à fait un concept lorsqu'il peut remplir les quatre conditions

suivantes : (1) il peut donner de nouveaux exemples pertinents à l'intérieur de la classe des objets désignés par le concept ; (2) il peut énumérer les propriétés couvertes par le concept ; (3) il peut donner de nouveaux contre-exemples; (4) il se montre mieux capable de résoudre des problèmes inédits dans lesquels le concept joue un rôle majeur *(conceptual problem solving)*. En outre, il faut s'assurer que les apprenants disposent des connaissances préalables nécessaires à la saisie du concept : il s'agit là d'un problème qui se résout par le matériel didactique utilisé (lectures préalables, par exemple) et des explications magistrales claires et complètes. Pour que les résultats soient comparables, il faut utiliser un instrument de mesure uniforme. Pour qu'on puisse les collecter aisément, il faut que l'outil soit aussi maniable que rigoureux. D'un autre côté, certains ajustements s'imposent d'eux-mêmes en fonction des concepts dont nous voulons tester l'assimilation par les élèves. Il s'agit donc d'élaborer un canevas de test sous la forme d'un questionnaire-standard respectant les quatre aptitudes désignées plus haut et d'adapter cet outil aux caractéristiques des concepts désignés. Cet outil que nous décrirons en détail plus loin, nous a permis de mesurer très exactement certains éléments de la compréhension conceptuelle des élèves.

Les cours ont été donnés en suivant des plans de cours adaptés spécialement pour cette expérimentation. Chaque cours a été préparé par des lectures préalables et des évaluations formatives et sommatives ordinaires ont eu lieu. Les élèves ont pu connaître leurs résultats comme à l'accoutumé. Bref, tout a été mis en oeuvre pour que les divers programmes soient respectés et les objectifs de formation normalement atteints. Tous les cours ont commencé par une mise à jour des connaissances des élèves (préalables à la compréhension des concepts) et les explications méthodologiques ordinaires, concernant par exemple les travaux, suivi de leurs questions ; puis la partie expérimentale proprement dite s'est tenue. Les séances de cours se sont terminées par le passage du test de compréhension conceptuelle. Durant la seconde année, nous avons introduit l'enseignement modulaire au tout début du cours, ce qui occupait environ trente minutes.

Les formules pédagogiques suivantes, issues de l'expérience pé-

1. *Ibid.* p. 221.

dagogique préalables des chercheurs, spécialement avec les étudiants sourds, ont été mis au programme; nous les caractérisons ici, en accord avec Davis, selon la dominante inductive ou déductive de l'approche (une explication détaillée des protocoles pédagogiques suit au chapitre 3) : (1) l'exposé magistral traditionnel, (Gagnon, 1982), déductif; (2) le jeu didactique, (Desrosiers-Sabbath, 1984), inductif ; (3) la discussion de groupe, ou séminaire (Tournier, 1981, pp. 53-70) inductif et déductif; l'exposé semi-magistral avec support visuel, (Tournier, 1981, pp. 117-132), (4) schémas et tableaux; (5) images symboliques, inductif et déductif; (6) le tutorat, (Tournier, 1981, pp. 93-116), inductif ; (7) l'analyse de texte, (Tremblay, 1991); déductif; l'approche logique, (8) découverte inductive; (9) découverte par raisonnement ; inductif ou déductif; (10) la pensée créative (De Bono, 1987); inductif et «latéral». Chaque méthode a été appliquée dans une séance d'environ une heure trente, selon ses caractéristiques propres, en philosophie et en français pour l'enseignement de quatre-vingt concepts, à deux sessions différentes (donc huit fois en tout en un an). Évidemment, les procédures d'enseignement ont été convenues au préalable entre les enseignants et codifiées pour référence ultérieure.

En ce qui concerne la seconde année d'expérimentation, après avoir sélectionné les cinq meilleures formules pédagogiques de la première année, nous leur avons ajouté un programme d'enseignement programmé et modulaire (Davis *et al.*, 1974), composé de fiches explicatives (une fiche par concept), élaborées en tenant compte de la connaissance préalable dont disposent nos étudiants sourds du sens des termes utilisés une fois traduits par des signes de la L.S.Q. sur la base des informations recueillies auprès de notre groupe de locuteurs. Si les résultats obtenus sont supérieurs à ceux de l'année précédente, toutes choses étant égales par ailleurs, nous pourrons conclure à l'efficacité de ce type d'enseignement programmé et modulaire à caractère linguistique auprès des clientèles sourdes.

Enfin, disons qu'en ce qui concerne l'analyse et la validation des résultats, nous nous sommes assurés de l'influence que pourraient avoir sur les résultats les caractéristiques de la clientèle notifiées dans les fiches de profil scolaire et communicationnel. Nous avons aussi été attentifs aux variations de difficultés entre les concepts et aux différences disciplinaires. Nous nous sommes assurés d'une interprétation

(traduction) juste des termes et des messages, en étant particulièrement attentifs aux synonymies et paraphrases souvent employées par les interprètes en raison de la pauvreté relative du vocabulaire de la L.S.Q.

On doit noter qu'il s'agit, malgré la modestie de notre échantillon, qui pourra paraître insuffisant relativement à d'autres types de recherche portant sur de vastes populations, de la plus grande concentration d'élèves sourds jamais réunis au niveau collégial en vue d'une observation systématique. Il est évident qu'une quinzaine d'élèves ne sauraient constituer un échantillon statistiquement valable. Mais il faut comprendre cette faible quantité par rapport à la population générale qu'elle représente. Il y a moins de 80 élèves sourds qui poursuivent des études collégiales dans toute la grande région de Montréal. De ce nombre seulement 45 étaient inscrits au DEC au moment de la recherche. Plusieurs d'entre eux avaient terminé leurs cours obligatoires alors que d'autres, surtout des malentendants relativement habiles en français, suivent leur programme obligatoire dans des cours réguliers en intégration complète. Il faut donc saisir que nous nous adressons à une population très ciblée et, pour le moment, peu nombreuse.

Nous avons ajouté aux activités planifiées au départ, la passation d'un test en français écrit [2] composé d'une dictée, d'un test de lecture et d'un test de rédaction, afin de connaître mieux les caractéristiques de la clientèle à ce point de vue et de mesurer ultérieurement les rapports de dépendance qui pourraient exister entre la connaissance de la langue écrite et la compréhension des concepts.

Finalement, nous avons pondéré les activités pédagogiques par rapport à leur ordre d'apparition dans les calendriers de cours et par rapport à la difficulté relative des concepts de manière à obtenir un équilibre du point de vue des difficultés de la matière et de l'effet d'ordre. Ainsi aucune formule pédagogique n'est favorisée à priori. (Voir l'annexe 2.)

---

2. Il s'agit du test de classement en français du ministère de l'Éducation du Québec. Ce test est considéré comme l'un des plus fiables.

2.2 Identification et création de signes en L.S.Q.

Insistons maintenant sur le travail unique entrepris à l'été 1991 et qui avait pour objet l'établissement de la banque de signes (145) capables de représenter les concepts enseignés. Les langues évoluent continuellement à l'insu des locuteurs. Les changements linguistiques ont lieu au niveau des différentes composantes d'une langue. Ainsi, les linguistes constatent des changements au niveau du lexique, de la morphologie et aussi de la syntaxe. Par contre, c'est au niveau lexical que les changements sont les plus fréquents. Dans un monde en constante évolution, aussi bien technologique que sociologique, le besoin de termes nouveaux pour désigner des réalités nouvelles est omniprésent. Que l'on pense au nouveau carburant qu'est le diester ou encore au concept récent de mère-porteuse, on réalise que la langue est en perpétuelle mutation afin de s'harmoniser aux réalités contemporaines. Cette adaptation est «naturelle»; c'est-à-dire que grâce à la faculté qu'est le langage, les locuteurs créent de façon intuitive les termes dont ils ont besoin. Le plus souvent, on ne peut retracer l'inventeur de tel ou tel terme. Ce ne sont donc pas les linguistes qui inventent les néologismes, toutefois, ces nouveaux termes respectent les règles de combinaisons phonologiques de la langue puisque chaque locuteur possède des connaissances implicites de sa langue. Ainsi, les mots naissent et d'autres meurent au gré de la demande.

Parfois, si les besoins de dénomination sont immédiats, certains comités peuvent être mandatés afin de créer des néologismes dans un domaine particulier, comme l'informatique, la bureautique, etc. Ces nouveaux termes sont alors colligés dans des documents et mis à la disposition des locuteurs.

Dans la situation qui nous concerne, soit l'enseignement de la philosophie, de la langue et de la littérature au collégial, les besoins de néologismes sont immenses puisque la présence des élèves sourds est relativement récente, une dizaine d'années, et que la L.S.Q. ne possédait pas dans son bagage lexical les signes correspondant à la terminologie spécialisée des divers domaines d'étude que l'on retrouve au collégial.

Cette langue doit donc répondre très rapidement à cette demande d'envergure. Aussi, nous avons jugé nécessaire de former un comité

qui serait responsable d'enrichir le vocabulaire de la L.S.Q. afin de minimiser l'ambiguïté provoquée par le manque de signes ayant une correspondance exacte avec certains termes français jugés essentiels dans l'enseignement de la philosophie, de la langue et de la littérature.

Dans un premier temps, nous avons établi avec l'aide de trois interprètes, Johanne Duval, Pierre Séguin et José Racicot, la liste des signes qu'ils utilisent couramment. Nous étions, de ce fait, en mesure de repérer les concepts qui représentaient certaines difficultés d'interprétation; soit parce qu'aucun signe n'y était associé, soit parce qu'il semblait y avoir entre le signe et le mot français une ambiguïté, ou du moins une incertitude, au niveau sémantique.

Dans un second temps, nous avons recruté quatre personnes sourdes pour qui la L.S.Q. est la langue d'usage depuis la petite enfance. Ceux-ci ainsi que les professeurs concernés se sont réunis deux ou trois fois par semaine pendant trois semaines. Les professeurs expliquaient chacun des 80 concepts et les personnes sourdes, à la suite de discussions, de réflexions et parfois de consultations auprès d'autres personnes sourdes, proposaient un ou des signes pour chacun des concept. Ainsi, il a été possible de mettre à profit leur intuition linguistique dans la recherche de termes (signes) pour chacun des concepts à l'étude[3].

Un certain nombre d'associations entre un signe et un concept étaient déjà en usage dans la communauté; par exemple les signes pour *philosophie*, *bilinguisme*, *communication*, etc. Dans certains cas, le signe existait déjà mais l'association n'était pas connue; les personnes sourdes réalisaient grâce aux explications des professeurs que certains signes se traduisaient par tel mot français, par exemple : *cohérence*, *adjuvant*, *argumentation*, etc. Parfois, on décidait d'utiliser un signe existant auquel on associait un second sens, exemple: *sujet* et *action*, en philosophie et *sujet* en littérature. Dans d'autres cas, un signe était créé, souvent par association de sens avec un signe existant (famille sémantique), exemples : *espace informel*, *dialecte* et *francophonie*. On combinait aussi à l'occasion deux signes pour en former

3. Les signes ont été enregistré sur vidéo. Celui-ci est disponible au SAIDE du cégep du Vieux Montréal.

un nouveau, exemples : *autrui*, *engagement*, *scénario*, etc.

Lorsqu'il n'y avait pas unanimité entre les quatre locuteurs présents, alors deux, voire trois signes étaient consignés. Parfois, la décision appartenait à la majorité. De plus, un second comité dénommé *comité-expert* a été consulté. Ce comité était composé de mesdames Mireille Caissy, orthopédagogue devenue-sourde; Hélène Hébert, orthopédagogue sourde; Lise Lacerte, linguiste; et Louise Marin, directrice-adjointe à l'école Gadbois et interprète. Nous leur avons demandé en premier lieu de nous informer des signes en usage chez les interprètes et chez les membres de la communauté malgré le fait qu'une première ébauche ait été faite par des interprètes travaillant actuellement au niveau collégial. De plus, nous leur demandions des commentaires concernant la valeur sémantique des signes consignés; il s'agissait de commenter sur la justesse des associations sémantiques entre tel signe et tel mot français par rapport au contexte dans lequel il devait être employé. Nous espérions ainsi valider notre banque de signes par rapport à l'usage courant tout en évitant des néologismes inutiles.

Remarquons que les procédés de formation de nouveaux signes sont tous semblables aux procédés de création de néologismes que l'on retrouve dans les langues orales. Et tout comme il en est de la viabilité des nouveaux mots, certains de ces signes entreront dans le vocabulaire courant des membres de la communauté, certains autres seront modifiés via l'usage des locuteurs alors que d'autres ne feront pas long feu. Aussi, nous désirons informer toute personne concernée, du fait que la banque de signes créée à cette occasion est sujette à modifications à plus ou moins long terme.

On trouvera le résultat de ce travail en annexe 9.

2.3 Déroulement de la recherche

Tout s'est déroulé comme prévu, si l'on excepte l'un des cours de philosophie de la dernière année qui n'a pu avoir lieu, faute d'inscriptions. Les groupes étaient composés de trois à huit élèves, et appuyés des services d'interprétation requis, de même que du service de prise de notes. Sur la question de l'interprétation, il faut noter que nous avons été très stricts, répondant intégralement à tous les besoins exprimés par les élèves, ce qui nous a quelquefois amenés à utiliser trois

interprètes dans un groupe de cinq élèves dont un était oraliste, deux utilisaient le pidgin et les deux autres la L.S.Q. ! Cela peut sembler cocasse, mais c'est le prix de la rigueur scientifique dans le contexte qui est le nôtre.

Suivent le calendrier des activités de recherche et la programmation des concepts et des formules pédagogiques testées. Dans les tableaux 3 et 4, les concepts les plus faciles reçoivent un indice de difficulté de 1 et les plus difficiles un indice de 5.

TABLEAU 2 : CALENDRIER DES ACTIVITÉS

Calendrier	
Printemps-été 1990 (juin-août)	Confection du test de compréhension conceptuelle. Coordination fine des plans de cours. Rédaction des protocoles pédagogiques.
Automne 1990 (septembre-décembre) Note : Les codes 01 (comme dans 601-204-01 ou 340-301-01) indiquent que ces cours sont réservés exclusivement aux personnes sourdes et malentendantes.	Montage du fichier profil des élèves. Français 601-103-01 et 601-902-01. Philosophie 340-101-01 et 340-301-01. Expérimentation. Compilation brute des résultats. Ajustements méthodologiques. Analyse des moyens de communication.
Hiver 1991 (janvier-avril)	Français 601-204-01 et 601-904-01 et Philosophie 340-201-01 et 340-401-01. Expérimentation. Compilation brute des résultats. Rapport d'étape.
Printemps-été 1991 (mai-août)	Compilation des signes traduisant les concepts et soumission des propositions de traduction aux locuteurs de la L.S.Q. et au comité d'experts. Rédaction des 80 fiches d'enseignement programmé et modulaire.
Automne 1991 (septembre-décembre)	Montage du fichier profil des élèves. Français 601-103-01 et 601-902-01. Philosophie 340-101-01 et 340-301-01. Expérimentation. Compilation brute des résultats. Application de l'enseignement programmé et modulaire. Compilation comparative des résultats.
Hiver 1992 (janvier-avril)	Français 601-204-01 et 601-904-01 et Philosophie 340-201-01. Expérimentation. Compilation brute des résultats. Application de l'enseignement programmé et modulaire. Compilation comparative et analyse des résultats. Planification du rapport final.
Printemps-été 1992 (mai-août)	Rédaction et mise en pages du rapport final.

TABLEAU 3 :
CONCEPTS, FORMULES, DIFFICULTÉ 1990-1991-1

Concepts étudiés Philosophie 101 Philosophie, pensée, discours	Formules pédagogiques Philosophie 101	Concepts étudiés Français 103 Communication et écritures	Formules pédagogiques Français 103
1- Philosophie (3)	G- Logique 1	1- Langue (1)	A- Exposé magistral
2- Connaissance (4)	D- Pédagogie visuelle 1	2- Parole (3)	B- Jeu didactique
3- Morale (2)	F- Analyse de texte	3- Arbitraire (2)	C- Discussion de groupe
4- Art (1)	H- Pensée créative	4- Lecture active (2)	D- Pédagogie visuelle 1
5- Langage (3)	D- Pédagogie visuelle 2	5- Fait (3)	D- Pédagogie visuelle 2
6- Raison (4)	G- Logique 2	6- Thème (4)	E- Tutorat
7- Doute (1)	E- Tutorat	7- Expressivité (1)	F- Analyse de texte
8- Critique sociale (2)	B- Jeu didactique	8- Argumentation (4)	G- Logique 1
9- Sujet (5)	C- Discussion de groupe	9- Cohérence (5)	G- Logique 2
10- Esprit (5)	A- Exposé magistral	10- Lecture critique (5)	H- Pensée créative
Concepts étudiés Philosophie 201 I- Être humain et son milieu	Formules pédagogiques Philosophie 201	Concepts étudiés Français 204 Communication et médias	Formules pédagogiques Français 204
1- Système (4)	H- Pensée créative	1- Communication (3)	H- Pensée créative
2- Environnement naturel (1)	C- Discussion de groupe	2- Médias (1)	D- Pédagogie visuelle 1
3- Dominance (2)	B- Jeu didactique	3- Information (2)	G- Logique 2
4- Env. interpersonnel (1)	A- Exposé magistral	4- Publicité (1)	E- Tutorat
5- Environnement social (3)	E- Tutorat	5- Reportage (2)	A- Exposé magistral
6- Institution (3)	D- Pédagogie visuelle 1	6- Sens critique (5)	D- Pédagogie visuelle 2
7- Espace informel (2)	G- Logique 2	7- Influence (4)	C- Discussion de groupe
8- Culture (5)	F- Analyse de texte	8- Implicite (5)	B- Jeu didactique
9- Idéologie (4)	G- Logique 1	9- Censure (4)	F- Analyse de texte
10- Savoir (5)	D- Pédagogie visuelle 2	10- Valeur sociale (3)	G- Logique 1

TABLEAU 4 :
CONCEPTS, FORMULES, DIFFICULTÉ 1990-1991-2

Concepts étudiés Philosophie 301 Les conceptions de l'être humain	Formules pédagogiques Philosophie 301	Concepts étudiés Français 302 Discours narratif	Formules pédagogiques Français 302
1- Conscience (3)	G- Logique 1	1- Narration (5)	A- Exposé magistral
2- Inconscient (5)	D- Pédagogie visuelle 2	2- Littérature (3)	B- Jeu didactique
3- Désir (1)	E- Tutorat	3- Conte (2)	C- Discussion de groupe
4- Passion (3)	F- Analyse de texte	4- Imaginaire (4)	D- Pédagogie visuelle 1
5- Volonté (2)	B- Jeu didactique	5- Roman (1)	D- Pédagogie visuelle 2
6- Autrui (5)	G- Logique 2	6- Destinateur-destinataire (4)	E- Tutorat
7- Personne (4)	D- Pédagogie visuelle 1	7- Sujet-objet (5)	F- Analyse de texte
8- Liberté (2)	H- Pensée créative	8- Adjuvant-opposant (5)	G- Logique 1
9- Sens (4)	C- Discussion de groupe	9- Scénario (1)	G- Logique 2
10- Bonheur (1)	A- Exposé magistral	10- Fabulation (2)	H- Pensée créative
Concepts étudiés Philosophie 401 Ethique et politique	Formules pédagogiques Philosophie 401	Concepts étudiés Français 904 Communication, langue et société	Formules pédagogiques Français 904
1- Valeur morale (1)	F- Analyse de texte	1- Société (1)	G- Logique 2
2- Responsabilité (3)	G- Logique 1	2- Préjugé (1)	D- Pédagogie visuelle 2
3- Engagement (4)	H- Pensée créative	3- Norme linguistique (5)	E- Tutorat
4- Echelle de valeurs (2)	C- Discussion de groupe	4- Dialecte (2)	G- Logique 1
5- Action (5)	G- Logique 2	5- Statut linguistique (3)	F- Analyse de texte
6- Pouvoir (4)	A- Exposé magistral	6- Interaction sociale (5)	A- Exposé magistral
7- Hiérarchie (2)	B- Jeu didactique	7- Bilinguisme (2)	H- Pensée créative
8- Lutte sociale (1)	D- Pédagogie visuelle 2	8- Francophonie (4)	C- Discussion de groupe
9- Violence (3)	D- Pédagogie visuelle 1	9- Evolution linguistique (4)	B- Jeu didactique
10- Politique (5)	E- Tutorat	10-Fonction socio-politique(3)	D- Pédagogie visuelle 1

TABLEAU 5 :
CONCEPTS, FORMULES, 1991-1992-1

Concepts étudiés Philosophie 101	Formules pédagogiques Philosophie 101	Concepts étudiés Français 103	Formules pédagogiques Français 103
1- Philosophie	Logique 1	1- Langue	Exposé magistral
2- Connaissance	Pédagogie visuelle 1	2- Parole	Logique 2
3- Morale	Exposé magistral	3- Arbitraire	Discussion de groupe
4- Art	Discussion de groupe	4- Lecture active	Pédagogie visuelle 1
5- Langage	Logique 2	5- Fait	Logique 1
6- Raison	Logique 2	6- Thème	Pédagogie visuelle 1
7- Doute	Pédagogie visuelle 1	7- Expressivité	Discussion de groupe
8- Critique sociale	Logique 1	8- Argumentation	Logique 1
9- Sujet	Discussion de groupe	9- Cohérence	Logique 2
10- Esprit	Exposé magistral	10- Lecture critique	Exposé magistral
Concepts étudiés Philosophie 201	Formules pédagogiques Philosophie 201	Concepts étudiés Français 204	Formules pédagogiques Français 204
1- Système	Logique 1	1- Communication	Logique 1
2- Environnement naturel	Discussion de groupe	2- Médias	Pédagogie visuelle 1
3- Dominance	Logique 2	3- Information	Logique 2
4- Env. interpersonnel	Exposé magistral	4- Publicité	Discussion de groupe
5- Environnement social	Pédagogie visuelle 1	5- Reportage	Exposé magistral
6- Institution	Pédagogie visuelle 1	6- Sens critique	Exposé magistral
7- Espace informel	Logique 2	7- Influence	Discussion de groupe
8- Culture	Exposé magistral	8- Implicite	Logique 2
9- Idéologie	Logique 1	9- Censure	Pédagogie visuelle 1
10- Savoir	Discussion de groupe	10- Valeur sociale	Logique 1

TABLEAU 6 :
CONCEPTS, FORMULES, 1991-1992-2

Concepts étudiés Philosophie 301	Formules pédagogiques Philosophie 301	Concepts étudiés Français 302	Formules pédagogiques Français 302
1. Conscience	Logique 1	1. Narration	Exposé magistral
2. Inconscient	Exposé magistral	2. Littérature	Logique 2
3. Désir	Discussion de groupe	3. Genre	Discussion de groupe
4. Passion	Pédagogie visuelle 1	4. Imaginaire	Pédagogie visuelle 1
5. Volonté	Logique 2	5. Roman	Logique 1
6. Autrui	Logique 2	6. Destinateur-destinataire	Pédagogie visuelle 1
7. Personne	Pédagogie visuelle 1	7. Sujet-objet	Discussion de groupe
8. Liberté	Logique 1	8. Adjuvant-opposant	Logique 1
9. Sens	Discussion de groupe	9. Scénario	Logique 2
10. Bonheur	Exposé magistral	10. Fabulation	Exposé magistral
Concepts étudiés Philosophie 401	Formules pédagogiques Philosophie 401	Concepts étudiés Français 904	Formules pédagogiques Français 904
1. Valeur morale	Pédagogie visuelle 1	1. Société	Logique 2
2. Responsabilité	Logique 1	2. Préjugé	Pédagogie visuelle 1
3. Engagement	Exposé magistral	3. Norme linguistique	Discussion de groupe
4. Échelle de valeurs	Discussion de groupe	4. Dialecte	Logique 1
5. Action	Logique 2	5. Statut linguistique	Exposé magistral
6. Pouvoir	Exposé magistral	6. Interaction sociale	Exposé magistral
7. Hiérarchie	Logique 2	7. Bilinguisme	Logique 1
8. Lutte	Discussion de groupe	8. Francophonie	Discussion de groupe
9. Violence	Pédagogie visuelle 1	9. Évolution linguistique	Logique 2
10. Politique	Logique 1	10. Fonction socio-politique	Pédagogie visuelle 1

2.4 Moyens de communication et surdité

Dans la perspective de l'évaluation de différentes méthodes pédagogiques, nous visons l'uniformité en ce qui concerne les conditions d'enseignement. A cet effet, au niveau des méthodes d'enseignement utilisées, chacun des professeurs suit le protocole présenté au chapitre suivant.

Quant à la clientèle, elle est composée d'élèves sourds qui utilisent divers moyens de communication, dont l'*oralisme*, le *pidgin* [1] et la *langue des signes québécoise*. Nous apportons ici des précisions quant aux définitions de ces moyens de communication en plus d'expliquer la manière selon laquelle se fait le choix du type d'interprétation pour chaque élève. Ces éclaircissements ont pour but de s'assurer que ce dernier reçoive, de la façon la plus complète possible, l'information transmise par le professeur à l'aide de son moyen de communication privilégié. De cette façon, nous pensons être en mesure de minimiser les problèmes relatifs à la réception du message dans l'évaluation des différentes méthodes d'enseignement.

L'interprétation simultanée dans le contexte actuel est certainement un procédé fort complexe parce que l'interprète doit s'adapter aux besoins d'élèves, regroupés dans une même classe pour les cours de français et de philosophie, mais ayant chacun leur préférence quant au moyen de communication. Il importe donc de préciser comment nous nous sommes assurés d'une transmission la plus claire et complète possible des contenus pédagogiques étant donné cette situation.

Aussi, afin de nous assurer, premièrement, que le type d'interprétation réponde aux besoins individuels de l'élève et, deuxièmement, que ce choix soit fait de façon systématique, nous avons créé le questionnaire *Fiche de l'élève* que nous examinerons plus en détail ultérieurement.

Nous avons vu qu'il existe des regroupements de personnes ayant une déficience auditive selon différents critères dont les principaux sont le degré de la perte auditive (surdité légère, sévère ou profonde), l'âge d'acquisition de la surdité (surdité de naissance, surdité pré-lin-

1. Il y a deux variétés de pidgin, soit le français signé et ce que l'on appelle couramment dans le milieu le «pidgin», qui est une forme signée intermédiaire entre le français et la L.S.Q. mais plus proche de la L.S.Q. que le français signé.

guistique ou post-linguistique) et le moyen de communication adopté par la personne malentendante. C'est ce dernier critère qui détermine le type d'interprétation qui permet à la personne malentendante de communiquer d'une manière aussi naturelle que possible, c'est-à-dire avec l'aisance des locuteurs de la L.S.Q. dans leur langue maternelle.

L'oralisme, le pidgin et la L.S.Q. sont les moyens de réception et d'émission du message utilisés par les personnes sourdes. Mentionnons tout de suite qu'il n'est pas opportun d'associer tel type de surdité à tel moyen de communication. Par exemple, une personne sourde profonde de naissance peut avoir adopté soit la L.S.Q., soit l'oralisme (lecture labiale pour recevoir le message et la voix pour l'émettre) comme moyen de communication privilégié. On rencontre également des personnes dont la surdité est légère mais qui préfèrent utiliser la L.S.Q. Même si, de façon générale, les personnes ayant une surdité profonde adoptent la L.S.Q. et celles ayant une surdité légère utilisent la lecture labiale et la voix, il n'en demeure pas moins que les exceptions sont courantes à cet égard. Il faut également souligner le fait que la plupart des personnes sourdes utilisent plus d'un moyen de communication, cela leur permet d'avoir accès à l'information selon les différents contextes. Toutefois, de façon générale, elle aura tendance à privilégier l'un de ceux-ci.

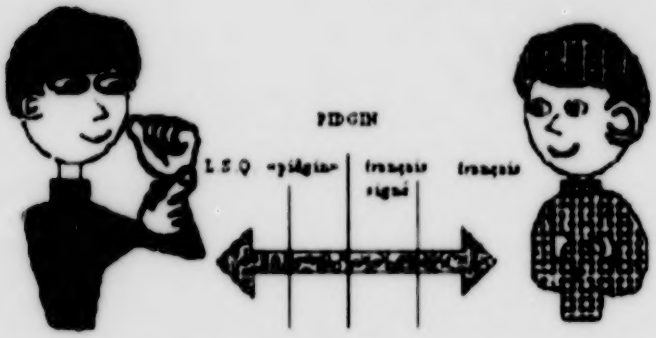
On dit d'un individu qu'il pratique l'oralisme lorsqu'il a développé des capacités à communiquer en utilisant sa voix pour émettre des énoncés et reçoit le message à l'aide de la lecture labiale et de son reste auditif, peu importe le degré ou l'âge d'apparition de sa perte auditive. Il est reconnu (O'Neil, 1954; O'Neil et Oyer, 1961) que ce moyen de communication requiert une concentration soutenue puisque l'information linguistique visible sur les lèvres est minime; certains auteurs avancent qu'au plus 40% du message serait lisible sur les lèvres. De plus, il n'est possible de pratiquer l'oralisme que dans le cas où l'interlocuteur est face à soi, sans bouger, et que la physionomie de ses lèvres soit telle qu'elle permette la lecture labiale. On comprendra que dans le cas d'une perte auditive moins élevée, la pratique de l'oralisme est moins exigeante puisqu'elle constitue alors un complément aux sons non-entendus.

Les termes *français signé* et *pidgin* sont sujet à controverses. D'un point de vue linguistique, un pidgin est un mélange de deux langues

où le vocabulaire de l'une et la syntaxe de l'autre coexistent pour des besoins d'échanges entre deux communautés. Cet assemblage de mots et de règles grammaticales constitue l'embryon d'une langue qui, avec le temps, deviendra éventuellement mature et autonome. Ceci après avoir passé les étapes d'évolution naturelle des langues que sont le sabir, le pidgin, et le créole. Or, si nous examinons la nature du français signé, nous remarquons que le vocabulaire (signes) de la L.S.Q. est utilisé selon l'ordre syntaxique du français. Soulignons que pour ce faire, les éducateurs (voir Lane,1984) qui ont pensé ce code ont dû inventer des signes correspondant à certaines catégories de mots (déterminant, préposition, conjugaison, etc.) pour lesquels il n'y a pas d'équivalent direct en langue signée. Parfois, ces correspondances existaient mais étaient inconnues des principaux intéressés au moment de la création de ces signes. Notons que, selon la rigueur linguistique, le français signé est un *pidgin figé*. Ceci s'explique, d'une part, parce que la base de ce code ne peut pas suivre une évolution naturelle (création de signes basée sur la dactylologie manuelle et non pas sur l'ensemble des phonèmes des deux langues) et, d'autre part, parce qu'il n'y a pas d'évolution possible pour un code situé entre deux langues utilisant des canaux de communication différents (visuo-gestuelle et audio-orale).

Dans le milieu de l'éducation, on a longtemps cru, et plusieurs défendent toujours l'idée, qu'il est possible de signer tous et chacun des termes que l'on prononce lorsque l'on parle en français. Dans les faits, l'ordre syntaxique du français est plus ou moins respecté selon la compétence du locuteur dans les deux langues (français et L.S.Q.) et selon le contexte de communication (lieu, circonstances, durée et type d'échange, etc). Des études (dont Marmor & Petitto 1979; Klumin 1981) ont clairement démontré qu'un locuteur utilisant le français signé ne signe pas tous les mots du français. L'étude de Marmor et Petitto, dont le but était d'évaluer la compétence des professeurs en communication totale (anglais et A.S.L. simultanément), précise que moins de 10 % des énoncés sont complets aussi bien en A.S.L. qu'en anglais. Quoiqu'il en soit, un grand nombre de professeurs et plusieurs élèves réfèrent encore au terme *français signé*, alors qu'en réalité ils utilisent un pidgin (voir le graphique 2) dont la structure est plus proche de celle du français que de la L.S.Q.

GRAPHIQUE 2 : LES FORMES DU PIDGIN



Il est plus fréquent de voir des personnes utiliser un pidgin — que l'on identifie dans ce texte comme «pidgin» — dont la syntaxe est plutôt comparable à celle de la L.S.Q., et où l'on retrouve un nombre important de signes inventés ou «adaptés» pour les besoins du cours, que ce qu'on a défini plus haut comme le français signé. Dans ce «pidgin», les signes utilisés appartiennent, le plus souvent à la L.S.Q. De plus, la syntaxe est presqu'identique à celle de la L.S.Q. Par exemple, la phrase « Quand je reviendrai du cégep, je t'appellerai. » se signe

— en «pidgin» :

mouv. de soi vers l'interlocuteur

QUAND MOI CÉGEP FINI MOI TÉLÉPHONE TOI

— en français signé :

QUAND MOI REVENIR FUTUR DU CÉGEP MOI TOI TÉLÉPHONE FUTUR

— en L.S.Q. :

mouv. de soi vers l'interlocuteur

CÉGEP FINI TÉLÉPHONE

Dans les deux premiers cas, il s'agit de pidgin puisqu'on y retrouve des éléments appartenant à chacune des deux langues. Ce moyen de communication est donc identifié, en terme linguistique, comme un *code* et non pas comme une langue autonome qui aurait suivi une évolution naturelle et à laquelle une communauté s'identifie.

Quant à la L.S.Q., il s'agit d'une langue autonome qui évolue de façon naturelle. Les linguistes ont longtemps cru que les symboles d'une langue devaient être sonores mais ils ont découvert que le système de communication des personnes sourdes est constitué selon la même structure que celle des langues orales, c'est-à-dire qu'il y a des symboles (signes) qui se combinent selon des règles particulières[1]. Ainsi, contrairement aux croyances populaires, les langues signées ne sont pas des systèmes de gestes rudimentaires. Plusieurs études linguistiques démontrent que les niveaux phonologique, morphologique et syntaxique structurent les langues signées de la même façon que les langues orales. Ainsi, les langues signées répondent aux critères de langue autonome et répondent aux besoins des communautés qui en font usage. Comme nous l'avons vu, plusieurs membres de la communauté sourde québécoise vivant dans un milieu francophone font usage de la L.S.Q., aux États-Unis et au Canada anglais, elles font usage de la langue des signes américaine (ASL), en France de la langue des signes française (L.S.F.), etc.. Les langues signées ne reproduisent pas les langues orales, elles sont constituées de manière différente et sont autonomes par rapport à elles. La L.S.Q. possède donc des règles grammaticales différentes de celles du français.

Les langues naturelles s'analysent donc selon trois niveaux de formation, soit la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Ces trois composantes des langues naturelles se combinent et/ou se recoupent afin que les membres d'une communauté puissent formuler des messages non-ambigus peu importe le sujet de la conversation : vécu quotidien, émotions, intentions, etc.

A la base de toute langue, on retrouve un sous-ensemble des sons que l'être humain peut produire, soit environ une quarantaine, selon les langues. Ces sons (phonèmes) apportent des distinctions sémanti-

1. William Stokoe *et al*., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Spring, MD, Linstok Press, 1965 et 1976.

ques entre mots d'une même langue, par exemple : /b/, /d/, /g/, /p/, /t/, /v/ que l'on retrouve dans *bain, daim, gain, pain, teint, et vin*. Ainsi la combinaison des phonèmes permet la formation des symboles. Ces symboles ont comme particularité de faire correspondre, de façon arbitraire, une suite de phonèmes ou un signe (signifiant) à chaque objet ou concept (signifié). Saussure a postulé l'idée que l'arbitrarité (absence de lien logique entre signifiant et signifié) est une condition sine qua non à l'attribution du statut de langue à tout système de communication. Or, on croyait à l'époque que l'iconicité (ou transparence, soit le fait que le sens d'un signe soit deviné par un néophyte en le voyant) était la caractéristique principale du système de communication que les personnes sourdes utilisaient entre elles. Toutefois, une expérience menée par l'équipe de Bellugi (1979) concernant des signes de l'ASL a démontré que les signes iconiques ne sont pas aussi nombreux qu'on serait porté à le croire. Des signes isolés étaient présentés à des néophytes et ceux-ci devaient deviner le sens du signes en faisant un choix parmi 5 réponses proposées; 12 signes sur 90 se sont révélés iconiques, ceci malgré que les sujets aient cinq choix de réponse. Les résultats de cette expérience ne sont pas significatifs parce que le pourcentage de chance, de trouver la bonne réponse est de 20% alors que le pourcentage des résultats exacts était de18%. On connaît davantage le système phonologique des langues signées maintenant; la preuve est faite que les signes ne sont pas «des dessins dans les airs». Chaque signe est décomposable selon 4 paramètres de formation : configuration de la/des mains, lieu d'articulation, mouvement et orientation de la/des mains. Comme en langue orale, le nombre de phonèmes est limité, malgré l'infinité des possibilités qu'offre les articulateurs : mains, bras, épaules, visage.

L'ensemble des règles qui gouvernent la structure interne des mots relève de la morphologie. Il existe deux types de règles morphologiques : dérivationnelles et flexionnelles. Les dérivations désignent le processus de formation des unités lexicales par l'ajout d'affixes à certaines racines ("re" dans refaire, "mal" dans malheureux, etc). Les flexions constituent l'ensemble des formes fléchies d'une unité lexicale (s'il s'agit d'un nom ou d'un pronom, on parle de déclinaison, et pour un verbe, on parle de conjugaison) variant selon le genre, le nombre, la personne, le temps ("e" pour le féminin, "ai" indiquant

l'imparfait et "t" indiquant la troisième personne du singulier). On retrouve également des morphèmes indépendants: ce sont les mots indécomposables comme chat, livre, travail, etc.

Les langues signées renferment ces mêmes catégories de morphèmes. Elles se composent principalement d'une grande variété d'inflexions au niveau lexical. Les morphèmes prennent la forme de multiples changements dans l'exécution des mouvements des signes. Ceux-ci peuvent exprimer l'indexation (change selon le sujet et l'objet du verbe), la réciprocité, le nombre (duel, triade, multiple en accord avec le sujet et l'objet du verbe), ainsi que les aspects distributionnels (à chacun, à certains, à tous) et temporel (itération, durée, continuité). Quant aux morphèmes dérivationels, ils prennent également la forme de changement dans l'exécution des signes. Ainsi, la distinction entre le nom et le verbe de plus d'une centaine de signes en ASL, se manifeste dans le mouvement : le nom est «prononcé» de manière restreinte et répétitive alors que le verbe se signe de manière continue et tenue. Parmi les dérivations, on retrouve, entre autres, la rotation du poignet lors de l'énonciation d'un verbe pour former des noms (mesurer/mesure, écrire/écriture) ainsi que la prononciation unique de manière rapide et tendue d'un nom pour le transformer en verbe (église/agir, comme/sembler).

La syntaxe, soit les règles d'agencement des mots ou des signes dans une phrase, comporte certaines particularités en langue signée. En ce qui concerne les langues parlées, les mots sont toujours énoncés de façon linéaire; l'ordre le plus fréquent en français est: sujet-verbe-objet. Cet ordre peut changer de diverses façons selon que l'on emploie une des formes suivantes : passive (objet-auxiliaire+verbe-sujet), interrogative (verbe-sujet-objet). Certaines langues orales comme le latin ou le russe, ont des procédés morphologiques qui leur permettent des changements dans l'ordre d'énonciation des mots sans changer le sens de la phrase. Par exemple, en latin, il est possible de dire: (1) *Pietrus Paulam amat* et (2) *Paulam Pietrus amat*. Dans les deux cas, le sujet est Pietrus et l'objet est Paula puisque l'affixe "m" indique le complément et "s" le sujet. Les langues où l'on retrouve ce genre de procédés, sont dites à tendance morphologique, c'est-à-dire que les relations sémantiques sont plus fréquemment exprimées par des morphèmes que par l'ordre des mots. Il s'avère que les langues si-

gnées, fonctionnent primordialement selon ce principe morphologique. Par exemple, la phrase «Le chat mange la souris.» peut s'énoncer en langue signée : *chat souris mange* ou *souris chat mange* puisque c'est la direction du mouvement du verbe qui indique le sujet et l'objet. D'autre part, l'anaphore est un procédé fréquent en langue signée. Il s'agit d'établir un point dans l'espace pour un concept que l'on vient d'énoncer et d'y référer par la suite via l'indexation, le regard ou un changement de position du corps. Les changements de direction dans l'exécution des verbes constituent un autre exemple de l'utilisation de l'espace à des fins syntaxiques; les changements de direction des verbes nous indiquent l'agent et le patient, comme le précédent exemple nous le montre.

En bref, les langues signées et les langues orales sont comparables en tant que systèmes linguistiques. Par contre, elles diffèrent quant à leur organisation : les procédés linguistiques qu'elles utilisent sont distincts à cause de la modalité visuo-gestuelle qu'empruntent les langues signées.

Le choix du moyen varie, d'une part, selon l'habileté du locuteur et de l'interlocuteur dans l'un ou l'autre de ces moyens de communication et, d'autre part, selon la situation de communication. Parmi les éléments variables d'une situation de communication, nous retrouvons: la physionomie de l'interlocuteur, la provenance et le degré de la lumière, la durée de l'échange, etc. Puisque nous ne pouvons prendre en considération tous ces éléments, et puisque nous devons connaître et justifier les besoins spécifiques d'interprétation de chaque élève dans les différents cours, nous nous référerons à la *Fiche de l'élève* où toutes les informations pertinentes au choix du type d'interprétation sont recueillies. Soulignons que cette fiche tient compte de la préférence de l'élève, mais elle permet également d'avoir un aperçu de son expérience quant aux divers moyens de communication. En d'autre termes, l'élève nous fait part de son moyen de communication privilégié et c'est à l'aide de ces renseignements que le Service d'aide à l'intégration de l'élève répond à ses besoins.

2.5 Instruments de mesure

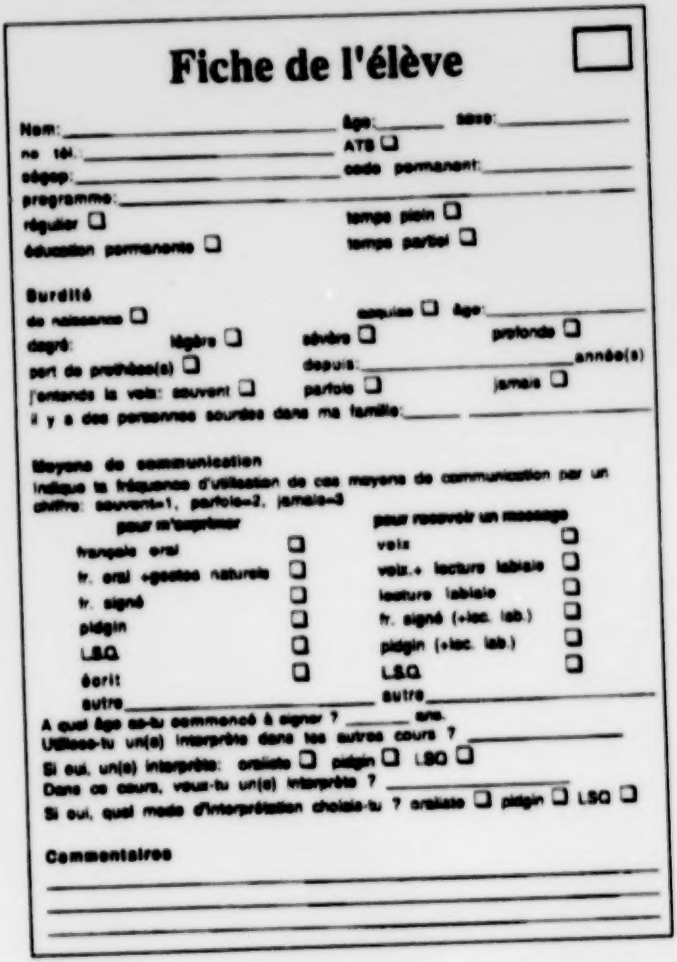
FICHE DE L'ÉLÈVE

Toute étude scientifique se doit de cerner les caractéristiques pertinentes de sa population. Dans le cas qui nous concerne, elles sont nombreuses et pas toujours faciles d'accès. Aussi, nous avons bâti une fiche afin de les recenser de la façon la plus exhaustive possible. Les informations étaient recueillies sous 4 rubriques : identification, surdité, moyens de communication et commentaires.

Dans le but d'étudier les relations entre surdité et capacité cognitive, nous devions être en mesure de regrouper les sujets selon l'**âge** d'apparition de leur surdité (pré ou post-linguistique) et selon le **degré** de celle-ci. Ces deux paramètres jouent un rôle important dans l'acquisition de la langue orale du milieu; une surdité acquise après l'acquisition d'une langue maternelle (4-6 ans), généralement une langue orale, n'a pas le même poids dans l'acquisition du code écrit de la langue d'étude. De même, le degré de surdité influence grandement l'acquisition de la langue orale du milieu; les sourds profonds ayant à mettre plus d'effort afin de la maîtriser que les malentendants.

Même s'il semble y avoir une zone embrouillée de la part des élèves quant à la connaissance de leur surdité, ce phénomène s'explique par la distinction entre les concepts surdité audiologique et surdité culturelle (Baker et Cokely, 1980). Une personne détentrice d'un audiogramme indiquant une surdité profonde peut se considérer comme un malentendant puisqu'elle communique davantage à l'aide de la lecture labiale et de la voix; celle-ci peut donc faire abstraction de son diagnostic audiologique et indiquer sur la fiche de l'élève qu'elle a une surdité légère ou sévère; ce choix n'est rien d'autre que le reflet de son identité culturelle. L'inverse est également possible. Aussi, par besoin de rigueur scientifique et de comparaison avec d'autres recherches du même domaine, nous avons demandé à chacun une copie de leur audiogramme. Malgré de multiples démarches, nous n'avons pu les obtenir tous. La fiche de l'élève (ci-bas) a été conçue afin d'obtenir le plus d'information possible de la part des élèves eux-mêmes. Nous avons cependant consulté les audiogrammes des élèves qui ont accepté de nous les fournir.

GRAPHIQUE 3 : FICHE DE L'ÉLÈVE



Fiche de l'élève

Nom:_____ âge:_____ sexe:_____
no tél.:_____ ATS ☐
ségep:_____ code permanent:_____
programme:_____
régulier ☐ temps plein ☐
éducation permanente ☐ temps partiel ☐

Surdité
de naissance ☐ acquise ☐ âge:_____
degré: légère ☐ sévère ☐ profonde ☐
port de prothèse(s) ☐ depuis:_____année(s)
j'entends la voix: souvent ☐ parfois ☐ jamais ☐
il y a des personnes sourdes dans ma famille:_____ _____

Moyens de communication
Indique la fréquence d'utilisation de ces moyens de communication par un chiffre: souvent=1, parfois=2, jamais=3

pour m'exprimer		pour recevoir un message	
français oral	☐	voix	☐
fr. oral +gestes naturels	☐	voix.+ lecture labiale	☐
fr. signé	☐	lecture labiale	☐
pidgin	☐	fr. signé (+lec. lab.)	☐
LSQ	☐	pidgin (+lec. lab.)	☐
écrit	☐	LSQ	☐
autre_____		autre_____	

A quel âge as-tu commencé à signer ? _____ ans.
Utilises-tu un(e) interprète dans tes autres cours ? _____
Si oui, un(e) interprète: oraliste ☐ pidgin ☐ LSQ ☐
Dans ce cours, veux-tu un(e) interprète ? _____
Si oui, quel mode d'interprétation choisis-tu ? oraliste ☐ pidgin ☐ LSQ ☐

Commentaires
_____
_____
_____

Les informations concernant la famille sont importantes pour identifier l'environnement de l'élève et les occasions éventuelles qu'il a eu de développer sa communication signée. Les questions qui suivent concernant les moyens de communication de l'élève nous indiquent le type de service d'interprétation dont il pourrait avoir besoin.

La dernière question vient confirmer ces besoins sous forme de demande formelle.

L'identification et les coordonnées des sujets ont été notées dans l'éventualité où le besoin se serait fait sentir de rejoindre l'élève. Mentionnons immédiatement qu'un nom fictif a été associé à chaque élève de sorte que l'analyse des données soit faite avec toute l'objectivité requise.

Le choix du moyen varie selon l'habileté du locuteur et de l'interlocuteur dans l'un ou l'autre de ces moyens de communication ainsi que de la situation de communication. Les élèves sourds utilisant divers moyens de communication et ceux-ci étant regroupés dans une même classe, il importe d'identifier avec certitude le moyen de communication privilégié de chacun dans le contexte d'un cours au cégep afin de s'assurer de la réception aussi aisée que possible des contenus pédagogiques. En effet, si les efforts fournis pour la réception du message sont tels que l'élève ne puisse se concentrer sur le contenu, alors nos données s'en trouveraient fortement biaisée. Aussi, ce choix devant être fait de façon systématique, nous nous sommes basés sur l'expérience que nos élèves possèdent dans chacun des moyens de communication en usage chez les personnes ayant une déficience auditive. De plus, nous avons spécifiquement demandé à chacun s'il requérait une interprète pour le cours qui nous concernait. Dans l'affirmative, nous lui demandions également dans quel moyen de communication (oraliste, pidgin, L.S.Q.) il voulait recevoir le message.

Il peut arriver qu'un élève qui aurait besoin de services d'interprétation hésite à les réclamer ou soit gêné d'être accompagné par un interprète en classe. Grâce aux questions sur ses moyens de communication usuels (et à nos observations), nous pouvions confirmer leur demande ou, lorsqu'il y avait gêne de la part de l'élève, l'amener à discuter avec nous de ses véritables besoins. Ainsi, nous avons pu nous assurer que tous les élèves ont reçu un service d'interprétation approprié. Il faut aussi noter que nous avons établi en classe un climat de libre discussion tel que des ambiguïtés au niveau du sens des signes ou des mots puissent être discutés immédiatement, de manière à ce qu'aucun obstacle ne vienne perturber la transmission des messages. Les élèves se sont très souvent servis de ces possibilités de clarification.

Enfin, un espace était réservé pour tous commentaires concernant l'élève; que ce soit une déficience associée ou toute autre particularité qui aurait pu être pertinente dans le cadre de la recherche. Munis de cette outil, nous croyions être en mesure de brosser un portrait juste de notre population.

TESTS CONCEPTUELS[2]

Les tests conceptuels sont administrés à la fin de chaque cours, à chaque élève individuellement, sous la forme choisie par l'élève lui-même : par écrit, oralement, en pidgin et en L.S.Q. Dans tous les cas, l'élève doit avoir une copie du test sous les yeux pour référence.

Si le test est fait par écrit, le professeur peut, en cas de doute, demander des précisions quant aux réponses inscrites, c'est alors la réponse complétée qui compte. Si le test est fait oralement, l'élève disposera d'un temps équivalent pour répondre, soit environ 5 à 10 minutes par test, par élève.

Les tests conceptuels ont pour objectif de vérifier l'acquisition de diverses habiletés cognitives chez les élèves, dans la perspective de vérifier l'efficacité des formules pédagogiques utilisées aussi bien que d'effectuer une évaluation formative. En abrégé, les aptitudes testées sont les suivantes :

- donner un exemple illustrant le concept;
- donner un contre-exemple illustrant le concept;
- donner un exemple nouveau illustrant le concept;
- donner un contre-exemple nouveau illustrant le concept;
- caractériser le concept par ses attributs définitionnels;
- réinvestir le concept dans l'analyse d'une situation problématique nouvelle.

Considérons maintenant le canevas du test, question par question.

---

2. Exemples en annexe. Test basé sur : Davis, Robert H., Alexander, Lawrence T.& Yelon, Stephen L., *Learning System Design*, New York, McGraw-Hill, 1974, 342 p.; Scallon, Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages*, T1 : La réflexion, T2 : L'instrumentation, Québec, Presses de l'université Laval, 1988, 171 p. et 263 p.

Canevas

Concept : «concept» (ID = indice de difficulté de 1 à 5)

L'indice de difficulté est purement indicatif. Il a été attribué sur la base de l'expérience professorale afin de minimiser tout effet de déséquilibre dans la pondération des formules pédagogiques. Ils n'ont pas été cependant distribués au hasard. Tous les cours comportent deux concepts de difficulté 1, deux de difficulté 2, etc. Ces indices ont été assignés selon les critères suivant : (a) niveau d'abstraction du concept; (b) niveau de complexité du concept; (c) niveau de familiarité du concept. Ainsi un concept très abstrait, complexe et peu familier aura reçu un indice de 5. Les plus faciles sont cotés 1, ainsi de suite. Ces cotes ne sont donc pas absolues, mais relatives les unes aux autres à l'intérieur d'un même cours. Cependant les cours eux-mêmes sont de difficulté semblable.

Maintenant examinons les questions une à une.

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de «concept».

Ici, l'élève doit donner un exemple, mais cet exemple peut être tiré de ceux qui ont été inévitablement donnés dans la classe par le professeur, ou encore être tiré de ses lectures. Ce peut aussi être un exemple nouveau.

2. (1 point) Donnez un exemple de «concept général» qui ne fait pas partie de «concept» (contre-exemple ou différenciation).

Ici, l'élève doit donner un contre-exemple, mais ce contre-exemple peut être tiré de ceux qui ont été inévitablement donnés dans la classe par le professeur, ou encore être tiré de ses lectures. Ce peut aussi être un contre-exemple nouveau.

Il faut noter cependant que la difficulté peut varier selon la nature du concept. En effet, il est tout à fait différent de donner un exemple de rapport apolitique (absence de rapport de pouvoir ou égalité statutaire), de nommer un phénomène psychique qui ne fait pas partie de l'inconscient, ou encore de donner un exemple illustrant la différence entre le corps et l'esprit. En fait, il y a ici trois types de questions possibles commandées par la nature différente des concepts : (a) donner un contre-exemple simple; (b) donner un exemple d'un phénomène semblable mais différent du premier par quelques attributs essentiels

(les deux appartenant à un concept général commun); (c) établir une différence de nature entre concepts. Mais dans les trois cas, on remarque qu'il s'agit toujours de mettre le concept en relation d'opposition avec un en-dehors immédiat.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de «concept».

Cette troisième question est semblable à la première, mais l'exemple doit être nouveau. Plusieurs cas peuvent se présenter : (a) l'exemple n'est pas totalement nouveau, mais est une transformation inédite d'un exemple déjà donné dans le cours (1 point); (b) l'exemple est nouveau, mais ne correspond pas parfaitement au concept, bien qu'il ait un certain rapport avec lui (1 point); (c) l'exemple est nouveau et illustre parfaitement le concept (2 points). Dans tous les autres cas, on n'accorde aucun point. Il est à noter que le professeur peut demander à l'élève des éclaircissements sur son exemple, de manière à mieux juger de sa nouveauté ou de sa pertinence.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de «concept général» qui ne fait pas partie de «concept».

Même chose que dans la question 2, sauf que le contre-exemple doit être nouveau. Plusieurs cas peuvent se présenter : (a) le contre-exemple n'est pas totalement nouveau, mais est une transformation inédite d'un contre-exemple déjà donné dans le cours (1 point); (b) le contre-exemple est nouveau, mais ne correspond pas parfaitement à la différence ou à l'opposition qu'on recherche, bien qu'il ait un certain rapport avec elle (1 point); (c) le contre-exemple est nouveau et illustre parfaitement la différence ou l'opposition recherchée (2 points). Dans tous les autres cas, on n'accorde aucun point. Il est à noter que le professeur peut demander à l'élève des éclaircissements sur son contre-exemple, de manière à mieux juger de sa nouveauté ou de sa pertinence.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de «concept» ?

Cette question est la plus difficile à juger, car il y a de grandes disparités entre les concepts du point de vue définitoire. En outre, de nombreux concepts peuvent recevoir plusieurs définitions acceptables selon les auteurs, les écoles de pensée; selon que l'accent est mis sur

tel ou tel aspect, car ce ne sont pas des concepts stipulatifs (comme en science) mais des concepts caractérisés par un plus ou moins fort taux d'abstraction. On peut cependant rappeler quelques principes généraux.

Tout concept définit une classe d'objets, concrets ou abstraits, identifiables. On distingue les définitions en extension et les définitions en compréhension (en intension). Les premières sont exclues ici, car elles recouvrent les exemples demandés dans les questions 1 et 3. C'est donc une définition en compréhension que l'on recherche. Une telle définition doit comporter deux éléments : un élément général (la classe à laquelle appartient le concept) et un élément particulier (les traits distinctifs qui permettent de délimiter exactement la sphère couverte par le concept). L'élément général peut souvent être sous-entendu, mais les traits distinctifs doivent tous être explicites, de manière à ce que l'on ne puisse pas confondre ce concept avec un autre. Dans ce qui suit, nous considérerons l'élément général comme un trait définitoire qui doit être explicité.

En conséquence, l'évaluation se fait de la manière suivante : (a) l'élève a identifié un ou plusieurs traits distinctifs définissant le concept, mais sa définition n'est pas assez précise, de telle manière qu'on puisse encore confondre le concept avec un autre, définition incomplète mais correcte, (1 point); (b) l'élève a identifié un ou plusieurs traits distinctifs définissant le concept, mais il a inclus un ou plusieurs éléments fautifs, contresens, (0 point); (c) la définition de l'élève comprend tous les traits nécessaires et suffisants pour délimiter le concept exactement, dans au moins une des définitions acceptables de celui-ci (2 points). Dans tous les autres cas, l'élève ne reçoit aucun point.

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

«situation problématique afférente au concept»

Expliquez cette situation en utilisant le concept de «concept».

La dernière question s'adresse à l'intelligence de l'élève au niveau de sa capacité d'utilisation du concept dans le cadre de l'explication d'une situation problématique. Les situations sont concrètes. Elles demandent à l'élève de se servir du concept étudié afin d'en rendre compte. Cela suppose donc une aptitude chez l'élève à réinvestir ce qu'il a appris dans le cadre de la solution d'un problème ou de l'expli-

cation d'une situation. Par son utilisation judicieuse du concept dans le cours d'une analyse perspicace du cas qui lui est soumis, l'élève montre la profondeur réelle de sa compréhension. Il faut cependant noter que chaque cas est particulier. Mais généralement la difficulté du cas dépend plus de la difficulté intrinsèque du concept que de la complexité de la situation présentée, toujours choisie pour sa simplicité et sa brièveté.

Les concepts abstraits agissent dans ces cas comme des règles explicatives. Il ne faut pas seulement que l'élève reformule la situation en utilisant le concept (ce qui ne lui vaudrait qu'un point) mais aussi qu'il tente de trouver une solution ou qu'il en vienne à expliquer la situation, par exemple en identifiant des causes, en analysant des conséquences ou en faisant varier certains paramètres de la situation. Si la situation comporte un élément de choix, l'élève devrait ainsi proposer une décision ou poser plusieurs décisions possibles. Si le problème appelle une solution, l'élève doit en suggérer une ou établir diverses possibilités de solutions.

Il est vrai que si ces explications sont plus difficiles à fournir par l'élève (et se veulent telles), elles sont aussi plus difficiles à juger pour l'enseignant. Nous pouvons cependant considérer que l'élève doit : (a) utiliser le concept d'une manière pertinente dans l'explication de la situation, mais sans plus (1 point); (b) utiliser le concept d'une manière pertinente dans l'explication de la situation et fournir une explication complète de celle-ci en utilisant toutes les ressources contenues dans le concept (2 points). Dans tous les autres cas, par exemple quand l'utilisation du concept est plus ou moins pertinente, ou pertinente sur un aspect mais non sur l'aspect principal, l'élève n'obtient aucun point, car c'est ici un certain degré de maîtrise que l'on veut mesurer le plus adéquatement possible.

Les résultats des tests sont transmis aux élèves confidentiellement et collectés en vue d'un traitement quantitatif.

BILAN DE SESSIONS

À la fin de chacun des cours, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer leurs perceptions à propos des formules pédagogiques utilisées, des concepts étudiés et de tout autre aspect du cours sur lequel ils auraient envie de s'exprimer. Ces bilans étaient anonymes afin

que les élèves se sentent bien libres de donner leurs impressions. Nous avons consigné les résultats quantifiables dans un tableau et les commentaires sont en annexe afin que les lecteurs et lectrices puissent juger d'eux-mêmes de ceux-ci.

BILAN DE SESSION

Afin d'améliorer constamment l'enseignement offert aux personnes sourdes, il importe que les enseignants sachent quelle est votre véritable perception par rapport aux activités pédagogiques poursuivies. Auriez-vous l'obligeance de remplir le questionnaire suivant le plus exactement possible.

Dans les questions qui suivent

1 = Très insatisfaisant

2 = Insatisfaisant

3 = Plus ou moins satisfaisant

4 = Satisfaisant

5 = Très satisfaisant

NSP= Je ne sais pas

Rappelons les formules pédagogiques utilisées :

A- Exposé magistral : exposé professoral avec questions explicatives

B- Jeu didactique : jeu éducatif entre les élèves arbitré par le professeur

C- Discussion de groupe : discussion en table-ronde animée par le professeur

TABLEAU 7 : EXEMPLE DE TABLEAU DE RÉPONSE AUX BILANS DE SESSION

MÉTHODE	1	2	3	4	5	NSP
A- Exposé magistral						
B- Jeu didactique						
C- Discussion de groupe						
D- Pédagogie visuelle 1						
D- Pédagogie visuelle 2						
E- Tutorat						
F- Analyse de texte						
G- Logique 1						
G- Logique 2						
H- Pensée créative						

D- Pédagogie visuelle 1 : exposé et discussion sur schémas et explications

D- Pédagogie visuelle 2 : exposé et discussion sur images et textes

E- Tutorat : rencontres individuelles

F- Analyse de texte : exercices de compréhension du texte de référence

G- Logique 1 : exposé et exercices à partir d'exemples

G- Logique 2 : exposé et exercices à partir d'une définition

H- Pensée créative : échanges analogiques et exercices de créativité

Formulaire anonyme. N'écrivez pas votre nom.

QUESTION 1 FORMULES PÉDAGOGIQUES

Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les formules pédagogiques utilisées durant la session, du point de vue de l'intérêt, de la stimulation que vous en avez retiré.

QUESTION 2 FORMULES PÉDAGOGIQUES

Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les formules pédagogiques utilisées durant la session, du point de vue de la compréhension de la matière, de la facilité d'apprentissage.

QUESTION 3 CONCEPTS

Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les concepts étudiés durant la session, du point de vue de l'intérêt, de la stimulation que vous en avez retiré.

QUESTION 4 CONCEPTS

Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les concepts étudiés durant la session, du point de vue de la difficulté de la matière, de l'accessibilité du contenu.

QUESTION 5 FORMULES PÉDAGOGIQUES

Veuillez indiquer ici les aspects positifs et négatifs que vous avez remarqués en ce qui concerne les formules pédagogiques utilisées dans ce cours.

ASPECTS POSITIFS : ...

ASPECTS NÉGATIFS : ...

COMMENTAIRES : ...

QUESTION 6 COURS EN GÉNÉRAL

Veuillez indiquer ici les aspects positifs et négatifs que vous avez remarqués en ce qui concerne le cours en général. Votre évaluation peut porter sur les textes utilisés, les travaux à faire, les services d'interprétation et de prise de notes, l'attitude du professeur ou de la professeure, la matière étudiée ou tout autre sujet que vous considérez important en rapport avec ce cours.

ASPECTS POSITIFS : ...

ASPECTS NÉGATIFS : ...

COMMENTAIRES : ...

JOURNAUX DE BORDS

À la fin de chaque séance de cours, les professeurs ont inscrit certaines observations sur le déroulement des activités de classe. Les informations étaient classées selon les items suivants : (1) méthodes pédagogiques; (2) contenu du cours; (3) étudiants, étudiantes; (4) interprétation; (5) professeur, professeure; (6) travaux écrits; (7) textes; (8) divers. Ces informations sont considérés comme des observations participantes et utilisées dans l'analyse des résultats. En raison du caractère fugace de certaines observations aussi bien que de l'importance du professeur dans le processus de transmission des concepts, il nous a semblé que cette forme de traitement pouvait être utile.

2.6 Note déontologique

Tous les noms d'élèves utilisés dans ce rapport sont fictifs (voir les tableaux en annexe). À la première séance de chacun des cours, les élèves de tous les groupes participant à l'expérimentation ont été informés des objectifs généraux de la recherche et invités à réfléchir à la question de savoir s'ils consentaient à ce que les données recueillies à cette occasion soient utilisées dans les diverses communications des résultats qui suivraient. D'autres possibilités de cours leur ont été offertes afin qu'ils et elles soient totalement libres de poursuivre leur cours à l'intérieur de ce cadre ou autrement. Toutes les personnes informées ont finalement consenti et leur participation ultérieure au cours signifie donc qu'elles ont accepté que les résultats et observations de ces cours expérimentaux soient utilisés aux fins de la présente recherche à la seule condition que l'anonymat soit respecté.

Voici l'avertissement aux élèves inclus dans tous les plans de

cours :

> **NOTE PRÉLIMINAIRE**
>
> Le présent cours est un cours expérimental. Il fait partie du projet de recherche intitulé Conceptualisation et surdité. Ce projet est subventionné par le programme PAREA du Ministère de l'enseignement supérieur. On y expérimentera diverses formules pédagogiques, dans le but de développer une pédagogie adaptée aux personnes sourdes pour les cours de français et de philosophie. Les personnes qui suivront ce cours contribueront à la recherche en se soumettant à diverses formes d'évaluation formative.
>
> En s'inscrivant à ce cours, elles autorisent les enseignants, conseillers pédagogiques et chercheurs à utiliser toute donnée collectée à l'occasion de cette expérimentation pour les fins de la recherche, et particulièrement à titre d'exemple ou de fait susceptible de contribuer aux communications et rapports qui en découleront. En contrepartie, elles bénéficieront de tous les avantages inhérents à la participation à un cours expérimental taillé sur mesure pour les personnes sourdes.
>
> De plus, les étudiantes et étudiants inscrits à ce cours reçoivent une garantie formelle et totale de confidentialité. Jamais, dans aucun rapport, ni aucune communication écrite ou verbale, il ne sera fait mention des noms des participants ou de toute autre indication permettant de les identifier.
>
> L'équipe de recherche : Paul BOURCIER, Fernande CHARRON, Robert TREMBLAY

2.7 Description de l'échantillon

Nous ne considérerons ici que les élèves dont les résultats ont été retenus pour les fins de la recherche.

COMPOSITION DES GROUPES :

An 1 : 17 élèves sourds pour 44 élèves/cours dont nous avons retenus 15 élèves pour 30 élèves/cours dans 8 cours différents.

An 2 : 15 élèves sourds pour 25 élèves/cours dont nous avons retenu 6 nouveaux élèves (qui n'apparaissaient pas la première année) pour un total de 10 élèves/cours dans 4 cours différents.

Groupes-contrôle : 23 élèves en français 204 (première année de collège) et 28 élèves en philosophie 401 (deuxième ou troisième année de collège) qui n'ont pas cumulé plus de deux absences.

DEGRÉ DE SURDITÉ DES ÉLÈVES :

La première année, 8 des 15 élèves retenus pouvaient être consi-

nme malentendants (certains d'entre-eux grâce à leurs pro-
ditives), 7 étaient donc sourds. 14 étaient sourds ou
dants depuis la prime enfance (moins de deux ans) et 1 avait
entre l'âge de 7 et 12 ans.

conde année, 4 des 6 nouveaux élèves étaient malentendants
nt sourds. Tous étaient atteints de déficience auditive depuis
nfance.

groupes-contrôle étaient composés exclusivement d'enten-

S DE COMMUNICATION :

emière année, trois élèves communiquaient uniquement en
n en pidgin seulement, 4 pouvaient utiliser le français ou une
pidgin et 7 ne communiquaient qu'en français. Parmi ceux
uent la L.S.Q., deux l'ont appris entre l'âge de 3 et 6 ans, et
entre 7 et 12 ans. Les autres élèves qui connaissent les si-
ont appris assez jeunes, certains dans la prime enfance,
dans l'enfance.

conde année, un élève utilisait la L.S.Q., deux le pidgin, un
mment le pidgin ou le français et les deux derniers n'utili-
le français. Le seul utilisateur exclusif de la L.S.Q. l'a ap-
3 et 6 ans, les autres apprennent les signes depuis l'enfance,
qui ne les apprend que depuis l'adolescence.

roupes-contrôle étaient composés majoritairement de fran-
et comportaient une proportion normale d'allophones.

SEXE :

emière année, nous avions 9 hommes et 6 femmes entre 17
La moyenne d'âge se situait autour de 25 ans.

conde année, nous avions 1 homme et 5 femmes entre 19 et
moyenne d'âge se situait autour de 27 ans.

roupes-contrôle étaient des groupes réguliers de jour, donc la
d'âge y était autour de 20 ans.

PTION GLOBALE :

nous pouvons caractériser notre population sourde comme
sentative de la population des élèves sourds qui étudient au

collégial. On note évidemment que la moyenne d'âge y est passablement plus élevée que dans la population contrôle, la raison en est double : d'abord les élèves du secondaire ont souvent accusé un retard sur le cheminement régulier, ensuite on y trouve plusieurs adultes qui reviennent aux études afin d'améliorer leur employabilité, leurs compétences ou d'obtenir une promotion.

Nous pouvons aussi constater que notre échantillon est composé à peu près à part égale de sourds (surdité de sévère à profonde) et de malentendants (surdité de légère à modérée), dont la moitié utilisent une forme ou l'autre de communication signée. Veuillez noter qu'il n'y avait pas de corrélation entre le degré de surdité appareillé et les moyens de communication, quoique les Signeurs exclusifs sont généralement atteints d'une surdité de sévère à profonde et que les malentendants atteints d'une surdité légère sont plus nombreux à utiliser le français comme unique moyen de communication.

Le sexe des individus n'a pas été retenu comme étant une variable significative et a été considéré comme non-pertinent.

2.8 Remarques sur le déroulement de l'expérimentation et validité des résultats obtenus

Dans l'ensemble, l'expérimentation s'est déroulée dans les meilleures conditions possibles. Le soutien pédagogique et administratif fourni par le collège a été adéquat. La collaboration du SAIDE a été complète et les services d'interprétation ont été parfaitement adaptés aux besoins, les interprètes elles-mêmes ont fait preuve de professionnalisme. Les élèves se sont soumis bien volontiers aux procédures expérimentales et on peut même dire qu'ils ont manifesté un certain enthousiasme, surtout en ce qui concerne les élèves sourds. Les locuteurs de la L.S.Q. et les experts ont travaillé avec sérieux et assiduité. Tous nos collaborateurs ont donc contribué dans le meilleur esprit et avec compétence.

Nous devons cependant déplorer deux circonstances adverses. Premièrement, il s'est avéré extrêmement difficile de réunir suffisamment de sujets parmi la population sourde, cela a pu être circonvenu par nos efforts de recrutement durant la première année, mais ce fut plus difficile durant la seconde pour deux raisons. D'abord, le recrutement global d'élèves sourds au collégial a diminué beaucoup puis-

que les examens de français de secondaire cinq qu'ils ont suivis ont été changés. Auparavant, les élèves sourds de l'école secondaire Lucien-Pagé (principal bassin de recrutement dans la région de Montréal) passaient un examen-maison, en français seulement, car on considérait au ministère de l'Éducation que leur situation linguistique justifiait cette exception. En 1991, cette mesure d'exception a été abolie, ils devaient alors passer l'examen régulier du 5e secondaire, et plusieurs candidats qui envisageaient des études collégiales ont dû se réorienter.

Par ailleurs, nous ne pouvions utiliser les résultats obtenus par les élèves qui étaient déjà testés l'année précédente, pour des raisons évidentes : nous n'aurions pu savoir si leurs résultats, éventuellement meilleurs, étaient dus à leur expérience des tests ou à l'enseignement modulaire. Ainsi, il en a résulté que la nouvelle population sourde de la seconde année était trois fois moins importante que la première année. Les résultats de la seconde année doivent donc être reçus avec précaution. La deuxième circonstance est liée à cette première et aussi au fait que plusieurs élèves ont terminé leur programme de cours obligatoires en 1991 : l'un des cours de philosophie n'a pas eu lieu et un cours de philosophie et deux cours de français ne comportaient aucun nouvel élève. Mais ces circonstances adverses n'affectent qu'un aspect de la recherche : les données sur l'efficacité de l'enseignement modulaire-programmé. Tous les autres aspects n'ont aucun lien avec ce déficit de nouveaux élèves en 1991-1992.

Venons-en maintenant brièvement à la question de la validité des résultats de la recherche. Nous considérerons d'abord les questions de validité interne, puis celles de validité externe.

Validité interne

La validité de la variation des résultats aux tests de compréhension en fonction de la seule efficacité des formules pédagogiques est évidemment le plus important critère de validation. Concédons d'emblée que plusieurs facteurs extrinsèques peuvent affecter ces résultats. Premièrement, les groupes d'élèves sourds n'avaient pas une composition constante, le nombre d'élèves variant entre deux et huit, ce qui affecte évidemment le savant calcul de pondération des formules en fonction de la difficulté des concepts; la dynamique y était aussi très

différente. La composition n'était pas constante non plus sur le plan de la proportion de sourds ou d'oralistes et de Signeurs. Mais nous ne croyons pas que ces variations aient affecté nos résultats car elles jouent dans toutes les directions, dans la mesure où chaque formule pédagogique a été testées huit fois dans toutes sortes de circonstances: avec des concepts faciles ou difficiles, au début ou à la fin de la session, avec trois ou sept élèves, en français et en philosophie, avec tel professeur ou avec tel autre, avec une majorité de malentendants ou une majorité de sourds, plusieurs signeurs ou un seul, un jour de pluie et un jour de soleil ! C'est en raison de cet effet normalisateur que nous ne considérons ici aucun résultat partiel (sur une seule session, avec une seule matière, par exemple), car ces résultats seraient contestables. Mais les résultats globaux sont valables justement dans la mesure où tous ces effets circonstantiels ont été annulés par la répétition du test en différentes circonstances. Il serait en effet extrêmement étonnant que les circonstances adverses ne se soient pas réparties de manière aléatoire. C'est aussi pour cette raison que nous n'avons conservé que les élèves dont les résultats étaient normalisables : pas plus de deux absences, ayant été testés dans deux cours, mais seulement pour ses deux premiers cours, le premier de chaque matière.

On pourrait aussi penser qu'une certaine habitude du test de compréhension puisse entraîner une amélioration, ou une détérioration, des résultats. Nous avons d'excellentes raisons de penser que tel n'est pas le cas. Premièrement nous n'avons observé aucune tendance à l'amélioration ou à la détérioration des résultats dans le temps. Pris individuellement, pour un cours et pour un individu, les résultats ne semblaient varier qu'en raison de la difficulté du concept ou de l'efficacité de la formule; malgré le fait qu'à cette échelle, des différences individuelles aléatoires se manifestent aussi en fonction des connaissances préalables de l'élève, de son humeur, de son état de préparation, etc. Encore ici, de telles variables affectent les résultats mais en trois cent directions différentes (30 élèves multipliés par 10 méthodes pour la première année d'expérimentation) et donc finissent par s'annuler. Il est très improbable que tous les élèves soient, par hasard, préalablement indisposés de manière systématique à tous les soirs où la pédagogie visuelle ou la logique déductive sont au programme, et vice-versa. On comprend mieux cette absence d'effet global d'habi-

tuation au test, si on considère que les contenus des cours et des tests changent considérablement à chaque fois.

Par contre, ce que nous venons de dire ne s'applique pas aux élèves sourds de la seconde année, puisque ceux-ci n'étaient pas assez nombreux pour que ces effets égalisateurs puissent jouer. Nous devons malheureusement admettre à nouveau que ces résultats spécifiques ne doivent pas être généralisés.

VALIDITÉ DES RÉSULTATS DES GROUPES-CONTRÔLE

On doit aussi s'interroger sur la validité des résultats des groupes-contrôle. Il aurait évidemment été préférable que ces groupes soient composés du même nombre d'élèves (une moyenne de cinq) et qu'il y ait huit groupes-contrôle, comme dans le cas des sourds. De telles conditions d'expérimentation auraient été idéales, mais évidemment bien au-dessus de nos moyens. Nous n'avons pas testé les groupes-témoin de la même manière que les groupes de sourds et cela introduit un biais comparatif favorable aux personnes sourdes, qui se retrouvaient en quelque sorte dans des conditions d'étude bien meilleures que les entendants des groupes réguliers. Il faut simplement le noter à chaque fois que nous établissons des comparaisons.

Mises à part ces différences comparatives, les groupes-contrôle étaient bien balancés et à tous points de vue semblables à la population régulière du C.V.M. : un peu plus de femmes que d'hommes, une majorité inscrite au professionnel, des élèves de seconde et de première année, une bonne proportion de diverses ethnies allophones, etc. Ainsi nos élèves des classes régulières étaient-elles en tous points représentatifs de la population collégiale ordinaire du C.V.M.. D'ailleurs nous avons testé chaque formule deux fois, dans deux cours différents, dans deux matières différentes et avec deux professeurs différents et n'avons considéré que les résultats globaux. Il faut aussi noter que notre échantillon, aléatoire, est statistiquement recevable (bien qu'il soit évidemment assez modeste) puisqu'il est composé de plus de 50 sujets représentatifs de la population globale. Cette représentativité et diversité de l'échantillon contrebalance en partie les effets négatifs mentionnés précédemment. Nous pensons donc que ces résultats sont également assez fiables.

Sur le plan de la validité de la comparaison entre les sourds et les

entendants, la principale distorsion vient, comme nous le remarquions plus haut, des excellentes conditions faites aux élèves sourds. Mais il faut comprendre que c'est là une conséquence de l'intégration. Certaines personnes sourdes peuvent fonctionner très bien en intégration complète, mais ce n'est pas le cas de tous. Ce soutien, nous l'avons décrit précédemment, crée pour les élèves sourds des conditions d'études meilleures que pour la moyenne des élèves, mais cela ne fait que compenser partiellement les effets négatifs de leur déficience auditive. Ils disposent certes de petits groupes, donc d'une excellente disponibilité professorale, de preneurs de notes et d'interprètes, de soutien en français écrit, de conseil pédagogique et d'activités d'intégration spécifiques, mais ces services sont seulement des supports à leur propre réussite, car ni les exigences, ni les objectifs d'apprentissage des cours ne sont modifiés pour eux. Notre recherche présuppose la pertinence des groupes homogènes de sourds pour certaines matières où le nombre et la difficulté le justifient. Ce n'est pas ici le lieu pour discuter ce présupposé. Notons simplement que notre étude comparative vise à comparer des comparables, les élèves des classes régulières aux élèves sourds en groupes homogènes qui sont adéquatement soutenus. Nos conclusions pédagogiques n'ont d'ailleurs de sens que dans ce contexte.

VALIDITÉ DES TESTS

En ce qui concerne la validité des tests, nous devons dire que leur fiabilité nous a impressionnés. En effet, cet outil de mesure, bien qu'adossé sur de solides bases théoriques et pratiques, n'a pas eu l'occasion d'être testé indépendamment de cette recherche, il était donc normal que nous cherchions régulièrement à vérifier dans quelle mesure il rendait compte de la compréhension des élèves. Ces vérifications régulières sont intervenues de deux manières : soit nous rencontrions les élèves en entrevues afin de discuter de leurs réponses (directement ou par un autre biais), soit nous évaluions les travaux écrits ou les examens oraux à partir des mêmes critères sur des questions tout à fait semblables. À chaque fois, nous avons été nous-mêmes étonnés du fait que l'élève ne dépasse jamais le niveau de compréhension manifesté dans son test, quel que soit le temps consacré à son travail ou les possiblités qui lui étaient données d'élaborer sa réponse. Cela ne devrait pas nous étonner puisque dans l'éventualité

où le test est fiable, nous ne pouvons nous attendre à ce que les élèves arrivent à disserter sur un thème à une hauteur supérieure à sa compréhension du concept. Ce qu'il peut faire au test, il le refait dans ses travaux et examens comme dans les entrevues, mais les erreurs qu'il manifeste au test se répètent également. Nous aurions aimé que les questions cinq (définition) et six (explication d'une situation) soient plus différenciées. En effet, elles ne permettent qu'une saisie globale, non différenciée, du niveau de compréhension véritable de l'élève et d'autres recherches seront nécessaires pour connaître la nature exacte des difficultés conceptuelles des élèves sur ces points, néanmoins il fallait d'abord et avant tout confectionner un instrument de mesure fiable mais léger et maniable : ce qu'il s'est avéré être.

En ce qui concene le traitement quantitatif, nous avons calculé les moyennes en nous assurant de la similitude des écarts-types entre les groupes-contrôle et le groupe d'élèves sourds. Nous avons aussi affecté les résultats des réponses question par question d'une formule de correction, afin d'annuler l'effet des absences qui risquaient de diminuer les résultats, étant donné que chaque absence y était calculée comme un zéro. Pour comparer les résultats des groupes sourds de première et de seconde année, nous n'avons évidemment conservé que les résultats des cinq meillleures méthodes, puisqu'elles étaient les seules utilisées la deuxième année. Pour effectuer les calculs de liens de dépendance qui apparaissent au chapitre quatre, nous avons utilisé la méthode du τ *de Kendall (tau de Kendall)* en raison de sa grande fiabilité avec les échantillons très petits. Il s'agit d'un test de rang, généralement recommandé en ces circonstances, qui demeure fiable également si le nombre de sujet augmente (comme avec les groupes-contrôle). Nous avons aussi indiqué les résultats du test de corrélation statistique standard accompagnés des diagrammes de dispersion, mais uniquement à titre indicatif, puisque notre échantillon est trop petit pour prétendre à la validité avec des tests statistiques ordinaires (et conçus pour des échantillons aléatoires où $n > 50$). D'où l'intérêt du tau de Kendall, qui demeure toutefois délicat à interpréter comme nous le verrons au chapitre 4.

Nul ne saurait bien sûr prétendre à un tel degré de certitude avec les données qualitatives, même si celles-ci sont systématiques. Ces données comportent par définition un élément subjectif et interprétatif

qu'on ne peut ignorer. Cela ne signifie pas qu'on ne puisse y faire preuve de rigueur, mais seulement qu'il ne faut pas dresser les conclusions plus haut que ne le permettent les données qualitatives elles-mêmes.

Une remarque similaire peut être faite en ce qui concerne la validité des réflexions théoriques qui accompagnent notre cheminement. Elles ont une valeur surtout heuristique, même si elles s'appuient systématiquement sur d'autres études qui ont été réalisées avec le plus grand sérieux. En ce qui concerne, par exemple, nos réflexions sur la question des styles d'apprentissage, il faut considérer ces propos comme préliminaires puisque, même si nous sommes convaincus de leur justesse, nous n'avons pas construit de devis expérimental destiné à vérifier la justesse de nos conclusions. Sur des questions semblables, il faut recevoir nos propos comme issus d'observations systématiques qui restent à étayer plus avant. Bref, nous pensons que l'ensemble de ces réflexions s'inscrivent dans un programme de recherches à plus long terme, lui-même situé dans un champ très vaste où la contribution de nombreuses équipes sera nécessaire.

Validité externe

Il importe de s'interroger sur les diverses réactions des sujets à la situation expérimentale et dans quelle mesure ces réactions ont pu affecter les résultats. Les élèves ont fait très peu de cas du caractère expérimental des cours : ils appréciaient la variété des activités et se plaignaient quelquefois de la rigidité de certaines formules qu'ils n'aimaient pas (pas assez d'explications du texte de référence, trop d'insistance sur le texte de référence, ...), mais dans l'ensemble semblaient oublier tout simplement qu'ils étaient dans un cours spécial. Ils avaient surtout à cœur de réussir leurs cours et donc de comprendre la matière suffisamment pour ce faire. Les résultats aux tests de compréhension les intéressaient comme toute évaluation formative quantifiée, et certains ont cherché à améliorer ceux-ci par une meilleure compréhension du test lui-même, mais se sont vite aperçus qu'il n'y avait pas de truc ou de recette et que la seule chose à faire restait de chercher à comprendre le concept.

Il se pourrait évidemment que les résultats obtenus en compréhension (variable dépendante principale) ne soient pas explicables en rai-

son de la variable indépendante (les formules pédagogiques) mais en raison d'une quelconque variable cachée. Il convient de procéder ici par élimination, les variables pouvant intervenir sont les suivantes : l'intelligence, le savoir préalable et l'intérêt des élèves, la qualité pédagogique de l'enseignant, les conditions institutionnelles de l'apprentissage. En ce qui concerne l'intelligence et le savoir préalable des élèves, ils varient énormément d'une personne à l'autre et si ces variables ont affecté les résultats, elles les ont affectés uniformément et de manière générale. La situation est différente en ce qui a trait à l'intérêt et à la motivation. Cependant nous avons pu constater qu'il n'y a pas de corrélation directe entre le degré de motivation et le degré de compréhension. Par ailleurs, lorsque la motivation affecte positivement les résultats d'une formule — nous parlons ici évidemment de la motivation qui peut être affectée par la situation pédagogique et non de la motivation extrinsèque — on doit considérer qu'il s'agit d'un effet propre de cette formule et donc qu'elle ne constitue pas une variable séparée de la variable à l'étude. En ce qui concerne la performance des enseignants et la qualité du rapport avec les élèves, on peut se fier ici aux bilans de session des élèves qui sont toujours positifs, voire enthousiastes; on peut aussi noter le fait que les résulats reflètent la contribution de tous les professseurs de manière égale. D'ailleurs les résultats étaient souvent convergents (sauf en ce qui a trait aux groupes-témoin mais ceux-ci étaient d'expérience très différence et face à des matières différentes). Pour ce qui concerne les conditions institutionnelles, elles ont été maintenues semblables pour tous les cours et toutes les sessions, sauf en ce qui a trait à la différence sourds/entendants que nous notions plus haut. Toute autre variable étant hors contexte, nous pensons donc avoir montré qu'aucune variable cachée n'a pu affecter nos résultats.

Le problème le plus sérieux provient du fait que nous n'avons pas pu respecter le principe du double-aveugle en vertu duquel l'observateur ne connait ni l'hypothèse de travail, puisqu'il n'est pas l'un des chercheurs, ni le sens des résultats obtenus en regard de cette hypothèse. Dans notre contexte, cela signifie qu'en vertu de ce principe les chercheurs n'auraient pas dû être les enseignants ni les évaluateurs des tests de compréhension. En effet, l'enthousiasme d'un professeur envers une formule pédagogique spécifique est perceptible et peut af-

fecter les résultats. En outre, l'évaluation est un acte relativement subjectif qui peut en principe être affecté par les attentes des évaluateurs. C'est pourquoi il est toujours préférable que, dans une recherche en éducation, les chercheurs ne soient pas les intervenants. Le chercheur qui est aussi professeur et évaluateur se trouve dans une position ambigüe. Mais il s'agissait encore ici d'un problème de moyens, non seulement de moyens financiers mais aussi un problème de compétence. Il n'y a que très peu de professeurs spécialisés dans l'enseignement aux personnes sourdes dans nos disciplines (en fait, il n'y en a que quatre au C.V.M., et ceux-ci sont d'expérience très inégale). Ne pouvant respecter le principe du double-aveugle, nous avons néanmoins tenté de neutraliser ses effets pervers par des échanges fréquents entre les chercheurs, des doubles évaluations et par l'établissement de protocoles pédagogiques très stricts.

Nous avons déjà parlé des effets bénéfiques des conditions expérimentales sur l'apprentissage des élèves dans leur ensemble, il ne faudrait cependant pas surestimer ce facteur. En effet, s'il est certain que l'attitude attentive des professeurs et le soutien actif de l'institution influencent positivement le degré de motivation des élèves, même si ce sont des facteurs de réussite essentiels, ils ne changent rien à la capacité de comprendre des élèves. Il y a un point où toute forme de motivation rencontre sa limite. Il y a dans la compréhension conceptuelle un facteur de croissance, de maturation et de développement intellectuel qu'on ne peut négliger. Bref, nous ne croyons pas que, dans une période de temps semblable, les élèves auraient pu faire significativement mieux.

Considérons maintenant rapidement trois autres critères de validité : la similitude, la robustesse et la qualité de l'explication.

Les résultats obtenus peuvent-ils être généralisés dans des contextes semblables ? Nous pensons qu'étant donné les garanties de validité données plus haut, les résultats peuvent être étendus à toute situation d'enseignement conceptuel à des élèves sourds de niveau similaire, donc au second cycle du secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire, en autant que les conditions décrites sont reproduites (petits groupes homogènes, etc.).

Les résultats obtenus peuvent-ils être généralisés dans des contex-

tes différents (critère de robustesse) ? Nous pensons ici à des niveaux d'enseignement inférieurs à ceux mentionnés précédemment, ou encore dans des groupes plus importants : dans ce cas encore nous répondons par l'affirmative mais en ajoutant que certaines conditions minimales doivent prévaloir (interprétation appropriée, disponibilité professorale) et que les enseignements en question doivent concerner des concepts et non des objets d'une autre nature, c'est-à-dire impliquer des exemples, des règles définitoires, ainsi de suite.

Enfin, que penser de la qualité de l'explication qui en découle ? Là-dessus nous laisserons les lectrices et lecteurs juger par eux-mêmes de la plausibilité de nos explications concernant les résultats; pour notre part, nous dirons simplement qu'une explication fondée sur l'information dont les sourds disposent généralement et leurs moyens de communication effectifs, comme celle que nous avancerons plus loin, est tout à fait congruente avec le cadre de référence cognitiviste que nous avons adopté.

HAPITRE 3 - PROTOCOLES PÉDAGOGIQUES

Comme nous l'avons déjà exposé, il importait au plus haut point
e les formules pédagogiques testées soient utilisées de manière fia-
e et uniforme. Étant testées quatorze fois en quatre sessions[1] par
us professeurs différents avec plusieurs concepts et des populations
fférentes, il était important d'établir des protocoles pédagogiques
airs et exempts d'ambiguïté, afin que, dans la mesure du possible, les
urs qui s'inspirent d'une même formule soient identiques. C'est
iquement à cette condition que les formules pédagogiques testées
uvent être considérées comme constituant la variable indépendante.
ici donc l'exposé des protocoles pédagogiques qui ont été suivis
rant cette recherche. Vous remarquerez le caractère relativement
rmel de ces protocoles, la raison en est que nous voulions en quel-
e sorte tester ces formules pédagogiques dans leur état le plus pur,
ant bien entendu conscients du fait que dans une classe normale, les
éthodes pédagogiques sont souvent combinées. Commençons par
e vue d'ensemble des dix formules.

1 Abrégé des formules pédagogiques testées

TABLEAU 8 : FORMULES PÉDAGOGIQUES

#	[illegible]	FORMULE	RÉSUMÉ
	EM	Exposé magistral	Exposé professoral classique. Les élèves ne sont autorisés à prendre la parole que pour poser des questions explicatives.
	JD	Jeu didactique	Jeu éducatif entre les élèves arbitré par le professeur. Un jeu original a été créé, intitulé Conception-action. Il s'agit d'un jeu de table reposant sur la théorie de madame Desrosiers-Sabbath.
	DG	Discussion de groupe	Discussion en table-ronde animée par le professeur, lequel présente sommairement le sujet et intervient régulièrement pour orienter la discussion.

1. En fait 17 fois, mais les données de trois groupes de la seconde année étaient inutilisables parce que leurs élèves avaient été testés la première année.

#	CODE	FORMULE	RÉSUMÉ
4.	V1	Pédagogie visuelle 1	Exposé et discussions à partir de schémas conceptuels (voir Tremblay, 1990; Leahy 1990; Breton, 1991) de textes et de tableaux.
5.	V2	Pédagogie visuelle 2	Exposé et discussion à partir d'images symboliques, d'illustrations, de textes, ou de photos et dessins représentant certains grands auteurs (occasions de mises en contexte biographique).
6.	TU	Tutorat	Rencontre individuelle sous le mode questions/réponses. L'élève s'informe et le professeur vérifie ses acquis.
7.	AT	Analyse de texte	Exercices de compréhension du texte de référence effectués en groupe et individuellement : recherche des thèmes, des idées directrices, de quelques éléments de son plan.
8.	L1	Logique 1	Découverte du concept et de ses propriétés par induction. Le processus recommandé par madame Barth : présentation d'exemples, de contre-exemples, recherche commune des attributs, validation, questions élucidantes, découverte de la définition et application à la solution de problèmes.
9.	L2	Logique 2	Application du concept préalablement défini et caractérisé à divers exemples et contre-exemples. En quelque sorte, le contraire de la démarche précédente.
10.	PC	Pensée créative	Echanges analogiques et exercices de créativité, jeux de rôles, visualisation, expression de soi.

3.2 Structure générale des cours [2]

Les cours se déroulaient dans une atmosphère détendue mais disciplinée. Le temps de chaque séance était divisée de la manière suivante :

05 mn.	questions d'organisation
30 mn.	période de focalisation sur le texte (an 1 et groupes contrôle)
	ou
	enseignement modulaire : pré-test, module et post-test (an 2)
90 mn.	activité pédagogique principale (interrompue par la pause)
15 mn.	pause
20 mn.	tests de compréhension

Les principales activités pédagogiques sont décrites dans ce qui suit. Cela ne couvre pas la totalité des séances de cours. Par exemple, au premier cours, le professeur décrit son plan de cours en détail et donne aux élèves quelques conseils méthodologiques pour une lecture adéquate des textes et une production appropriée des travaux écrits. Il informe des ressources disponibles : disponibilités du professeur, soutien pour le français écrit, cours connexes, prise de note, interprétation, conseiller pédagogique. Au dernier cours, la classe fait un bilan de la session. Un cours est aussi prévu pour un test de classement en français écrit. Un autre vise à préparer les élèves à l'examen final, et un autre est consacré à cet examen même. Toutes ces activités sont nécessaires, mais ne font pas partie directement de l'expérimentation, même si elles font partie de son contexte immédiat. Dans toutes ces activités comme dans les activités expérimentales, les professeurs tentent d'obtenir la meilleure uniformité possible.

Il serait bon que ces activités soient scindées en deux parties par une pause plutôt que de donner la pause à la fin. La plupart des auteurs soulignent l'importance de la fatigue physique et mentale et de l'effet de routine qui menace toute activité trop longue. Comme les cours durent effectivement 2h40, il serait sage de scinder l'activité principale

2. Nous laisserons tes complètement de côté les étapes préparatoires du point de vue professoral, considérant qu'elles sont implicites dans les tâches qu'il doit assumer dans la mise en pratique des diverses formules pédagogiques exposées ci-bas. Il est certain que toutes ces formules supposent une préparation minutieuse du point de vue de l'enseignant, laquelle diffère d'une formule à l'autre.

en deux parties, entrecoupées d'une pause de 15 minutes. Il est démontré que de telles pauses, même courtes, entraînent un regain important de l'attention chez les élèves, et qu'au total, le temps ainsi «perdu» est largement récupéré par la qualité de la présence qui s'ensuit.

La première partie est consacrée au suivi du plan de cours : travaux, évaluations, questions sur l'expérimentation, etc. Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que les lectures ont été effectuées. Il peut donner une brève explication du texte et répondre à quelques questions préliminaires, de manière à ce que tous soient plongés dans le sujet du jour ou encore procède à la période d'enseignement modulaire, selon le cas. On peut aussi à ce moment procéder à la distribution individuelle des résultats des tests de la semaine précédente. Cette période initiale peut être considérée comme faisant partie de la préparation nécessaire des élèves, elle remplit aussi des fonctions organisationnelles évidentes.

Le preneur de notes doit tout noter, à l'exception des tests conceptuels, en suivant une méthode efficace et systématique [3].

Les tests sont individuels et durent environ 20 minutes; il faut cependant laisser à l'élève le temps de terminer, même s'il excède un peu le temps alloué. Qu'ils soient faits par écrit ou autrement, tous les élèves peuvent avoir une période privée avec interprète et professeur pour livrer leurs réponses et éventuellement les préciser. Le professeur peut aussi demander des précisions aux élèves.[4]

Il faut être attentif à l'aspect social de ces cours homogènes. C'est souvent un endroit où les élèves sourds font connaissance, apprennent à mieux se connaître, se retrouvent entre amis. Bien qu'il faille établir une discipline serrée, pour s'assurer entre autres de l'attention com-

3. Comme dans : Robert Tremblay, *Savoir faire. Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, McGraw Hill, 1989, 226 pages, module #19, pages 81-85. Il faudra cependant qu'il limite l'usage des symboles, car ses notes sont destinées à tout le groupe.

4. Dans les faits, les élèves ont préféré pour la plupart passer le test par écrit, car c'était plus rapide que d'attendre leur tour pour une rencontre individuelle. Cependant quelques individus préféraient ces rencontres ou encore une combinaison des deux méthodes. Il est aussi arrivé fréquemment que les professeurs réclament de telles rencontres pour préciser les réponses des élèves.

plète de tous les élèves, le professeur devra aussi faire preuve de souplesse et rester sensible aux besoins de communication sociale des élèves.

En dehors des cours, l'encadrement individuel sera offert librement, sur demande et sur rendez-vous. L'élève est responsable de s'assurer des services d'interprétation requis.

Tout ce que le professeur dit et tout ce qui est écrit et lu en classe doit être rendu dans le mode de communication requis par l'élève sourd : L.S.Q., pidgin, oralisme. Les interprètes sont donc une part essentielle de l'encadrement des élèves sourds. Les interprètes devront être encadrés au départ dans le sens suivant : il faut que le professeur leur explique le contexte particulier des groupes homogènes et des cours expérimentaux (et la discipline spéciale qui s'y rattache), en insistant sur l'importance de la préparation du vocabulaire technique éventuellement requis pour chacun des cours, en rapport avec le concept à l'étude, les concepts afférents et les textes de référence. Dans le même sens, l'interprète avisera le professeur de toute difficulté de communication particulière à l'élève ou aux élèves qu'il dessert et veillera à apporter les correctifs requis.

Préparation du cours : les élèves doivent avoir lu un texte de référence par rapport au thème discuté. Ce texte doit être à la fois accessible et rigoureux. Il doit fournir toute l'information nécessaire à la compréhension du concept expliqué, sous différents aspects, mais aussi posséder les qualités didactiques généralement attendues dans un cours de niveau collégial ; on proposera, par exemple, 5 à 10 pages d'un manuel pédagogique.

Focalisation (an 1 et groupes-contrôle) : dans un style semi-magistral, au début du cours, le professeur donne une brève explication des idées principales du texte et répond aux questions de compréhension. Le professeur peut contrôler la lecture préalable des textes obligatoires (30 minutes environ).

Enseignement modulaire (an 2) : après les questions d'organisation du cours et le contrôle éventuel des lectures, on passe au prétest. Les élèves n'ont pas droit à leur textes ou à leurs notes de cours pour les tests. Ensuite, le professeur demande aux élèves de livrer et d'expliquer leurs réponses aux questions du prétest. Il corrige les erreurs

et fournit les explications requises, puis il distribue le module lui-même que les élèves étudient pendant quelques minutes. Ensuite, le professeur explique le module et répond aux questions des élèves. À la fin, les élèves font le post-test et le corrigent eux-mêmes à l'aide du module (30 minutes environ).

3.3 Exposé magistral [5]

1) L'exposé magistral est divisé de préférence en deux parties égales. L'exposé magistral est essentiellement verbal (ou signé). Il doit s'appuyer, pour un meilleur suivi de la part des élèves, sur un cheminement explicite, généralement inscrit au tableau dès le début. Les élèves peuvent obtenir la parole, mais uniquement pour poser des questions d'éclaircissement à propos de l'exposé.

2) L'exposé professoral en tant que tel doit obéir à un certain nombre de règles élémentaires. S'il est naturel que l'exposé magistral évolue quelquefois vers une forme ou l'autre d'exposé informel (ou semi-magistral), principalement en raison des interventions des élèves, il faut cependant confiner ces débordements dans de strictes limites : précisément celles imposées par la structure de l'exposé et la nécessité de passer toute l'information requise. Si une attitude trop rigide démotive les élèves et leur fait perdre toute ouverture d'esprit, au contraire une attitude trop laxiste fait perdre le fil du propos, voire sabote les efforts professoraux pour transmettre son message et fatigue l'attention des autres élèves. Il faut donc assumer sa position d'autorité de manière souple mais fortement structurée : accepter quelques questions et interventions pertinentes est motivant pour la classe, mais le professeur ne doit en aucun cas perdre le contrôle de son exposé, ni abdiquer son rôle prépondérant.

3) L'exposé doit être fortement structuré et minitieusement préparé. Le professeur doit suivre les points qu'il annonce et n'en pas déroger, sauf pour clarifier un point antérieur nécessaire à la poursuite de l'exposé. Il doit cependant avoir une attitude très animée, varier les stratégies d'énonciation, voire dramatiser les notions. Bref, l'exposé, quoique structuré doit être avant tout vivant.

---

5. Basé sur : Marc Gagnon & Roland Jacob, *L'exposé magistral*, Montréal, Un. de Mtl., Service pédagogique, 1982, 62 p.

4) L'introduction (15 minutes) est consacrée à l'énoncé du sujet et des objectifs poursuivis par l'exposé. On y annonce le développement d'ensemble et les différents aspects qui seront couverts.

5) Le développement (2 X 30 minutes) suit l'ordre précédemment défini. À ce titre, plusieurs techniques sont disponibles, mais en fait la plupart se ramènent à deux grands types : l'exposé hiérarchique et l'exposé centré sur un problème. L'exposé hiérarchique aborde les aspects du concept dans un ordre décimal, atteignant la généralité par progression point par point. L'exposé centré sur un problème part de l'énoncé d'une question et procède par exploration logique des divers moyens d'y répondre; il est aussi systématique que le premier mais obéit à un ordre problématique. Le premier favorise la mémorisation des faits élémentaires, surtout s'il procède par redondances. Le second, plus entraînant, augmente la motivation des élèves, mais s'avère plus difficile. Par ailleurs, il permet d'aborder des questions plus complexes et de développer des habiletés cognitives fines. Comme il est nécessaire d'interrompre le cours de l'exposé en fonction d'une courbe d'attention maximale, il est impératif de prévoir une pause spéciale au milieu de ce développement, quitte à faire une récapitulation au retour. C'est pour toutes ces raisons et aussi en fonction de nos objectifs cognitifs généraux, qu'il nous semble qu'un exposé efficace devrait : (a) dans un premier temps, suivre un ordre d'exposition hiérarchique pour faire un topo général du concept et de ses embranchements; (b) dans un second temps, suivre un ordre centré sur un problème particulier, visant à mettre en oeuvre le concept face à une difficulté particulière; l'exposé prend alors le tour d'une résolution de problème argumentée, et le professeur dispose d'une plus grande latitude dans l'exposé. Il peut choisir par exemple de procéder en partant du particulier pour aller au général, ou l'inverse, ou encore de procéder par l'examen de diverses hypothèses. En outre, il peut être aussi utile de vérifier le suivi des élèves par quelques questions adressées à l'auditoire au moment opportun.

6) La conclusion (15 minutes) sert essentiellement à faire un résumé de tout ce qui précède, en mettant l'accent sur les points essentiels : définitions, différenciations, mises en relation, problématisation et explication de situations problématiques. Par contre, on doit y laisser tomber les exemples, les dramatisations, les blagues et autres expé-

dients pédagogiques que l'élève risque alors de confondre avec le propos principal.

7) En ce qui a trait aux questions, il faut prendre soin de rejeter les questions non pertinentes, tout en expliquant les raisons de ce manque de pertinence, et de répondre adéquatement aux questions ou interventions pertinentes en faisant clairement ressortir le lien entre la question, la réponse et le développement poursuivi. En aucun cas, l'exposé magistral ne doit se transformer en discussion de groupe, ce qui n'exclut pas que l'exposé magistral contemporain doive laisser une certaine place au dialogue professeur-élève, s'il n'en perd pas pour autant ses caractéristiques essentielles.

3.4 Jeu didactique [6]

1) La pédagogie du jeu ne prescrit évidemment pas un jeu déterminé, mais propose plutôt une démarche ludique, dont nous présenterons les étapes et caractéristiques plus loin. Cette démarche s'accommode de nombreux jeux différents[7], en autant que soient respectés certains principes. Rappelons tout d'abord les principaux avantages escomptés du jeu : établissement d'un climat d'amusement; stimulation de la motivation; réduction de la pression de performance sur les élèves (erreurs sans conséquence grave); contexte favorable à l'expression et à l'échange, y compris les conflits cognitifs. Il faut donc à prime abord: (a) aviser que «nous allons jouer à un véritable jeu»; (b) énoncer clairement les règles du jeu et son enjeu, lesquels doivent être aussi simples que possible; (c) établir et maintenir une ambiance enjouée où l'amusement du jeu prime sur le caractère didactique du jeu.

2) Indépendamment de ses modalités, le contenu du jeu doit entièrement être orienté vers le concept à comprendre, les exemples positifs et négatifs qui l'illustrent, la recherche des attributs du concept et de sa nature propre et finalement le transfert de la compréhension du concept vers des tâches intellectuelles plus complexes comme l'explication de situations problématiques et la résolution de problèmes.

---

6. Basé sur : Rachel Desmoores Sabbath, *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*, Québec, PUQ, 1984, 108 pages.
7. On trouvera cependant en annexe A1 deux exemples actualisant la technique expliquée ici.

3) La démarche poursuivie est inductive. Le mot représentant le concept a été prononcé, et même un texte a été lu à son propos. Mais le concept ne doit pas être défini d'emblée. Le jeu commence plutôt par l'identification d'exemples illustrants le concept et par la recherche de nouveaux exemples. Dans le même mouvement, on passe aux contre-exemples que l'on doit soit identifier, soit découvrir.

4) Ensuite on passe à une étape plus difficile : l'identification des attributs. Il va sans dire que le professeur doit en avoir une représentation nette et explicite par devers soi. À cette étape-ci, les élèves cherchent à découvrir les attributs essentiels (conjonctifs, disjonctifs ou relationnels) du concept, et à les différencier des attributs accidentels, tout en rejetant les faux attributs.

5) Lorsque cette étape est franchie, l'élève est en principe prêt à utiliser le concept en le mettant en rapport avec d'autres notions. Mais il devrait aussi être en mesure de réfléchir et de s'exprimer sur les démarches intellectuelles (les hypothèses, les raisonnements) qu'il a accompli pour se rendre jusqu'à ce point seul ou en groupe.

6) Ensuite, l'élève se trouve mis en face de situations à expliquer ou de problèmes à résoudre. Il doit réinvestir correctement le concept appris dans la solution de ces problèmes et dans ces explications, en montrant sa capacité de faire des rapports entre concepts limitrophes. Par la même occasion, l'élève discute de la spécificité du concept acquis, grâce à la variation des contextes dans lesquels il est susceptible d'être réinvesti.

7) Il importe au plus haut point que les élèves aient à chacune de ces étapes quelque défi à rencontrer, quelque profit symbolique à acquérir, pour lui-même ou pour son équipe. Il ne doit pas y avoir de discontinuité, un moment où on joue et un moment où on ne joue plus. Toutes ces étapes doivent être intégrées au jeu et vécues dans l'esprit du jeu.

3.5 Discussion de groupe ou séminaire [8]

1) Dans la discussion de groupe, ou séminaire, le professeur joue un double rôle : celui d'informateur et celui d'animateur. Du point de vue de l'information, il initie la discussion par un bref exposé se concluant

8. Basé sur : Michèle Tourmen, *Typologie des formules pédagogiques*, recherche PSIP, Québec, Le Griffon d'Argile, 1981, 267 p.

sur un questionnement (entre 15 et 20 minutes au maximum). Dans le cours de la discussion, il peut apporter un complément ponctuel d'information, sans cependant précipiter les conclusions auxquelles les élèves devraient arriver par leurs propres moyens. Comme animateur, il doit s'assurer de la participation de tous, de l'égalité de tous et du respect mutuel des tours de parole, sans cependant en venir à étouffer toute spontanéité et tout échange *ad hoc*. Il relance la discussion qui s'éteint, ramène le sujet principal lorsque la discussion s'égare, questionne, ouvre des pistes et suscite des réactions. Ce rôle doit cependant être rempli discrètement bien que fermement, car des élèves insécures et un enseignant trop interventionniste finiront par faire glisser la discussion vers l'exposé informel, ce qu'il faut éviter à tout prix. Il peut de temps à autre résumer les débats antérieurs.

2) Le sujet doit être présenté sous la forme d'une problématique autour de laquelle diverses positions sont possibles, de manière à susciter la controverse, ou à tout le moins l'expression de points de vue différents. Il ne doit cependant pas être étendu outre mesure, il ne doit pas non plus déborder trop largement l'information dont les élèves disposent au départ.

3) Pour ce qui est des élèves, ils doivent tous être interpellés, afin que l'initiative soit partagée et que la prise de parole, dans le mode de communication privilégié par l'élève lui-même, soit encouragée. Aucun commentaire négatif, ni aucune censure ne doit s'exercer. Au contraire, les élèves doivent être renforcés positivement, aidés. Les échanges entre élèves doivent être favorisés. Les digressions utiles elles-mêmes doivent être soutenues et un climat de tolérance et d'écoute active doit être instauré.

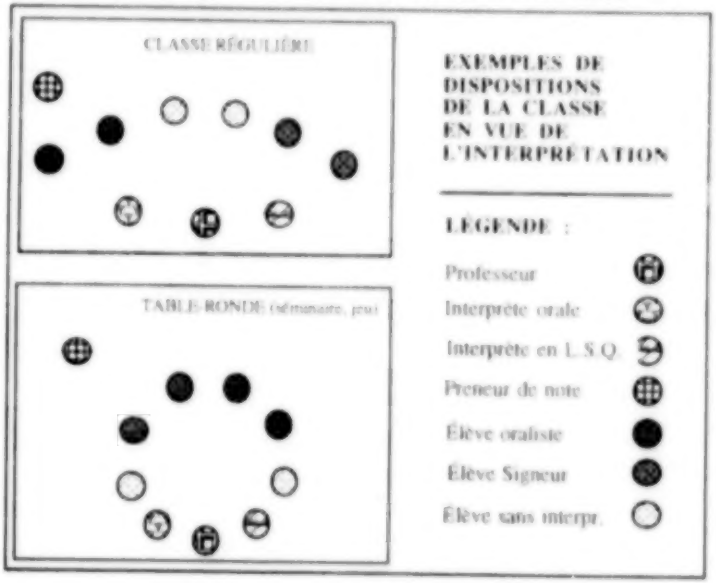
4) Il est très important que les élèves soient assis en cercle, ou si ce n'est pas possible en demi-lune, afin que tous se voient et que la classe ne soit pas tournée vers le professeur. On qualifie ces arrangements physiques de sociopètes, parce qu'ils favorisent la communication.

5) Bref, dans la discussion de groupe, ce sont les élèves qui doivent cheminer collectivement vers une meilleure compréhension du concept, avec l'aide et le soutien d'une personne-ressource. Il n'est pas nécessaire de parvenir à un consensus, ni d'en venir à partager le même point de vue. C'est là une erreur professorale fréquente. La dis-

cussion de groupe est valable en soi. C'est dans l'échange que les élèves développent leur autonomie et leur capacité de travailler en équipe; si le groupe n'est pas trop homogène, meilleur sera ce processus, plus les chances d'un accord seront faibles. Évidemment cette diversité d'interprétations ne doit pas aller jusqu'au relativisme, ni se faire au détriment d'une juste compréhension des caractéristiques du concept. En ce sens l'enseignant peut, à la fin du séminaire, brièvement synthétiser les acquis et rectifier les erreurs.

6) Pour une discussion de groupe, il importe de modifier la disposition physique des individus en classe; cela peut entrainer des difficultés au plan de l'interprétation. Voici quelques remarques à cet égard. Il faut toujours s'assurer non seulement que les élèves qui en ont besoin voient leur interprète, mais aussi que tous puissent voir le professeur (pour la lecture labiale qu'ils pratiquent fréquemment ou à l'occasion) et qu'ils puissent se voir entre eux. Pour les classes régulières, la disposition en demi-lune (voir le graphique 4) nous semble être la

GRAPHIQUE 4 : DISPOSITIONS DE LA CLASSE



meilleure. Mais pour les discussions de groupe et certains jeux la disposition en table-ronde est la meilleure. Il faut alors inverser la position des interprètes. Dans les exemples du schéma, nous avons montré la situation la plus fréquente, avec cinq ou six élèves et deux interprètes. Mais il peut aussi arriver qu'il faille trois interprètes, comme nous l'avons déjà expliqué; on étendra alors les principes illustrées ci-contre en élargissant la demi-lune ou le cercle; attention, il faut alors que l'interprète oraliste soit au centre, de manière à ce que les signes des autres interprètes ne distraient pas ses élèves.

3.6 Pédagogie visuelle 1 : schémas et explications [9]

1) La pédagogie visuelle est organisée par la présentation des acétates comprenant exclusivement des tableaux, schémas et explications écrites. Tout ce que le professeur dit pour expliciter ces transparents et tout ce qui est écrit sur ceux-ci doit être rendu par l'interprète. L'idée derrière cette technique est la suivante : il faut donner à l'esprit de l'apprenant un support physique, lequel améliore sa concentration, l'aide à mémoriser, stimule son attention et, dans le cas des personnes sourdes, augmente la quantité d'informations transmises via le canal visuel, afin de pallier les insuffisances du canal auditif.

2) Après l'explication de chaque acétate, le professeur pose une question aux élèves qui doivent donner leur opinion, discuter leurs différentes interprétations et questionner le professeur sur les points qu'ils ne comprennent pas. Cette étape est fondamentale.

3) Le professeur fait le bilan des interventions et précise les points demeurés obscurs.

4) À la fin du cours, l'élève reçoit une copie des acétates étudiés, en guise de complément aux notes de cours du preneur de notes, pour ré-

9. Basé sur : Robert M. Gagné, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*, Montréal, Études vivantes, 1976, 148 pages. Donald Moores, *Educating the Deaf : Psychology, Principles, and Practices*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1978, 347 p. Robert Tremblay, «Rapport d'étape d'une expérimentation en pédagogie visuelle pour les sourds», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 19 janvier 1990, 44 pages. *Idem*, «Images de la philosophie : Éthique et politique, précédé de "Production didactique"», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 8 août 1990, 92 pages. *Idem*, «Images de la philosophie : L'être humain et son milieu», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 8 août 1990, 126 pages. On trouvera quatre exemples en annexe A8.

férence ultérieure et pour l'aider dans la production de ses travaux et dans la préparation des examens.

5) Remarques : Un tel processus, bien que fort dynamique et intéressant pour les élèves, est cependant un peu laborieux. Selon l'intérêt du sujet, sa difficulté, la motivation ponctuelle des étudiants, l'ampleur du groupe et divers autres facteurs, on peut étudier entre 5 et 12 acétates par cours. Il faut noter que dans ce premier cas, les figures présentées restent relativement abstraites. Les mots, les flèches, les encadrés, les diverses notations utilisées : tout cela doit contribuer à définir la nature du concept étudié et à délimiter son extension, tout en le situant par rapport à d'autres notions limitrophes.

3.7 Pédagogie visuelle 2 : illustrations et images symboliques [10]

1) On engage la période par la présentation des illustrations (sur acétates ou sur un autre support visuel : diapositives, bande vidéo) comprenant des images symboliques et des textes illustrés. Il faut, comme nous le disions plus haut, donner à l'esprit de l'apprenant un support physique, lequel améliore sa concentration, l'aide à mémoriser, stimule son attention et, dans le cas des personnes sourdes, augmente la quantité d'informations transmises par le canal visuel. Mais il y a ici un autre avantage non négligeable : le recours aux images concrétise le concept, mobilise l'imagination et favorise l'établissement de liens analogiques et latéraux entre les idées, particulièrement entre l'information dont l'élève dispose déjà et l'information qu'on lui transmet. De plus, les images symboliques, par leur caractère évocatif même, sont d'excellents moyens de susciter la participation.

2) Après l'explication de chaque illustration, le professeur pose une question aux élèves qui doivent donner leur opinion, discuter leurs différentes interprétations et questionner le professeur sur les points qu'ils ne comprennent pas. Cette étape est fondamentale.

3) Le professeur fait le bilan des interventions et précise les articulations demeurées obscures.

4) À la fin du cours, l'élève reçoit une copie des illustrations étudiées, en guise de complément aux notes de cours du preneur de notes, pour

10. Voir la note précédente.

référence ultérieure et pour l'aider dans la production de ses travaux et dans la préparation des examens.

5) Remarques : Un tel processus, bien que très motivant pour les élèves, est cependant assez laborieux. Selon l'intérêt du sujet, sa difficulté, la motivation ponctuelle des étudiants, l'ampleur du groupe et divers autres facteurs, on peut étudier entre 5 et 12 acétates par cours. Généralement, les textes illustrés appellent des questions sur la nature du lien qui relie texte et illustration. S'il s'agit d'une figure célèbre, on aura recours à une biographie sommaire du personnage; s'il s'agit d'une image, on verra à montrer en quoi elle est symbolique du concept étudié. Dans ce dernier cas, il arrive fréquemment que les liens de nature symbolique établis entre image et texte, suscitent un mode de pensée analogique chez les élèves. Il faut considérer ces réactions comme normales et positives. Il faut cependant faire attention de revenir constamment au concept étudié afin que les analogies évoquées par l'image ne deviennent pas l'objet principal des discussions.

3.8 Tutorat [11]

1) Les rencontres tutorales sont individuelles. Il faut prévoir au moins 30 à 40 minutes par élève. Le preneur de notes est requis et aussi l'interprète au besoin. Elles se dérouleront de préférence en privé. Elles se concluront par le test conceptuel.

2) Encore ici la préparation de l'élève est cruciale, car l'entrevue individuelle a pour objectif non de reprendre un exposé de classe en privé, mais de répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Le professeur est alors un tuteur et l'élève un "pupille". Ce n'est pas un simple changement de terminologie, mais un véritable changement de rôles.

3) Le tuteur doit motiver, établir les objectifs et en informer l'élève, adapter la stimulation à la capacité de l'élève, rappeler les éléments essentiels, guider les activités d'apprentissage, encourager la mémorisation, proposer des tâches à la mesure de l'élève, provoquer une performance pour vérifier la compréhension dans un esprit d'évaluation formative, et enfin alimenter l'élève par divers *feed-back* et renforcements positifs.

---

11. Basé sur : Robert M Gagné.*Op cit.* Michèle Tournier, *Op cit.*

4) Bref, l'entrevue tutorale combine la relation d'aide, le diagnostic, l'évaluation formative directe et la transmission des informations requises. Répondant aux besoins spécifiques de l'élève, elle permet un transfert personnalisé d'attitudes, de méthodes, de schémas conceptuels plus généraux. Elle permet au tuteur de prendre une vraie mesure de l'élève, afin de répondre à ses besoins particuliers devant les documents pédagogiques à lire, ou les tâches à accomplir.

5) Le déroulement de l'entrevue pourrait, selon les besoins spécifiques des élèves ou la nature de la matière à étudier, suivre un schéma semblable au suivant. Il s'agit d'une technique purement indicative, puisque la souplesse et l'adaptation aux besoins des élèves considérés dans leur singularité est la principale caractéristique de cette formule. Étapes suggérées :

1- accueil, le tuteur met l'élève à l'aise;

2- réponse aux questions précises de l'élève;

3- vérification du travail accompli par l'élève;

4- conseil sur les méthodes de travail optimales;

5- vérification des acquis de l'élève par quelques questions formatives;

6- réaction de l'élève à ces évaluations;

7- bref rappel des principales notions à retenir;

8- recherche commune d'éléments de contenu et de méthode à améliorer;

9- test conceptuel.

6) Il faut que le tuteur soit particulièrement attentif aux commentaires de l'élève, voire à ses critiques. Mais il doit aussi avoir en tête que l'élève est le principal agent de l'apprentissage et que l'entrevue tutorale ne peut se substituer au travail personnel. Les élèves doivent être clairement avisés de cela préalablement. On doit aussi leur fournir quelques conseils sur les méthodes de travail à adopter dans cette perspective.

3.9 Analyse de texte [12]

1) Dans la mesure où la principale source d'information dont nous disposions sur les concepts est le texte à caractère explicatif et argumentatif (et didactique) et dans la mesure où langage et pensée abstraite sont intimement liés, on peut penser que l'analyse de texte est une bonne formule pédagogique pour accéder à la compréhension des concepts. Il est étonnant qu'une formule pédagogique tellement utilisée ait été si peu théorisée. L'enseignement centré sur l'analyse de texte est largement pratiqué en philosophie, en études littéraires et dans plusieurs sciences humaines. Il convient donc de disposer d'un protocole pédagogique clair sur cette approche. Mais voyons d'abord ce qu'est l'analyse de texte en général.

2) Faire l'analyse d'un texte consiste à en reconstituer les plans sous-jacents. Nous distinguons la forme générale d'un texte (son plan de surface), la hiérarchie des sujets dont il traite (le plan thématique) et la structure des idées qu'il défend (la plan d'argumentation) : ce dernier est évidemement le plus important et celui sur lequel les efforts doivent porter lorsque nous disposons de peu de temps pour faire l'analyse, comme c'est le cas durant une séance de cours. La combinaison des éléments principaux de ces divers plans permet de reconstituer le plan de rédaction qui a présidé implicitement ou explicitement à l'écriture du texte; c'est ce que nous appelons le plan intégral. Le plan intégral est l'aboutissement ultime de l'analyse de texte.

Toute méthode d'analyse de texte repose sur l'idée qu'un texte comporte un plan général qui lui est immanent et donc n'est pas immédiatement perceptible, mais que l'on peut extraire aisément en procédant avec méthode. Ce plan existe même si par certains aspects il peut être sujet à diverses interprétations, diversité généralement due à des obscurités du texte même. On comprend qu'il ne s'agit pas dans un premier temps de critiquer ou de se faire une opinion sur le texte, cela viendra après, mais bien de le comprendre tel qu'il se livre au lecteur. Évidemment ce genre d'analyse ne s'applique qu'aux textes raisonnés

12. Basé sur : Normand Lachanté, *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*, Québec, P.U.Q., 1987, 235 pages. Robert Tremblay, *L'Écritoire : Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill éditeurs, 1991, 189 p.

(textes argumentatifs à visée objective), elle n'a aucune autre prétention que de raffiner la compréhension de ce type particulier de texte. Le principe sous-jacent de cette méthode est que tout texte rigoureux est structuré de manière arborescente.

3) Dans la classe, il convient premièrement que les élèves aient lu activement (le crayon à la main) le texte en question au moins une fois, afin que le travail puisse porter sur l'analyse en tant que tel, et non seulement sur une compréhension immédiate du contenu. La qualité du texte choisi est primordiale, puisque c'est lui qui structure alors l'apprentissage et l'enseignement. Il ne doit pas être trop long et doit posséder quelques qualités pédagogiques comme une bonne lisibilité et un caractère didactique. Le travail des élèves est la cheville ouvrière de cette pédagogie.

4) Dans un premier temps, les élèves doivent extraire le plan de surface du texte : trouver l'introduction et la conclusion, et les grandes parties du développement. Le professeur appuie cet effort, sans se substituer à l'élève. Lorsque tous ont terminé, le professeur livre la solution. Cette première opération est facultative : le professeur peut donner d'emblée la solution, surtout si le texte est difficile et que l'on dispose de peu de temps.

5) On passe ensuite tout naturellement au plan thématique. Il s'agit de dire ce dont parle le texte, ce dont il est question dans chaque paragraphe, et d'établir la hiérarchie des thèmes discutés : thème pricipal et sous-thèmes. Encore une fois, les élèves travaillent de manière autonome individuellement ou en groupe, mais avec l'assistance du professeur. Puis le professeur donne la solution. Cette seconde opération est également facultative.

6) L'étape principale consiste à dire quelles sont les idées défendues par l'auteur du texte dans chacune des parties du texte et à établir la hiérarchie des idées. C'est là le but de toute l'opération : apprendre à distinguer l'essentiel de l'accessoire, les idées des exemples, et les points importants des points secondaires. Ici, le professeur peut être plus interventionniste afin de permettre aux élèves d'éviter les principaux écueils. Chacun doit finalement s'être par lui-même construit une idée des thèses importantes de l'auteur. On compare et confronte les diverses versions et, à la fin, le professeur explique la structure et

le sens des idées défendues par l'auteur.

7) Finalement, les élèves constituent le plan intégral en imbriquant simplement les éléments précédents. Ils prennent alors conscience de l'unité du texte.

8) Le professeur vérifie le degré de compréhension du contenu, des idées directrices du texte, atteint par le groupe en posant quelques questions simples et rectifie les réponses s'il y a lieu en s'appuyant sur le texte lui-même. Il peut alors poser un problème plus complexe, de la nature de ceux abordés dans le texte, et suggérer une démarche inspirée du texte pour le solutionner.

3.10 Logique 1 : définition par induction [13]

1) La méthode inductive d'apprentissage des concepts, repose sur la capacité des élèves à conceptualiser à partir d'exemples sous la direction éclairée du professeur. Les élèves sont au centre de leur propre apprentissage. Ils parcourent les phases de l'observation, de la représentation claire du concept et de l'abstraction. Le professeur est alors un animateur et un guide qui, tout en ayant un rôle extrêmement actif dans le processus, prend soin de ne pas précipiter la conclusion, afin que les élèves parcourent tous et au complet le processus de découverte qui leur permettra de construire solidement un concept comme représentation mentale abstraite, à partir (1) d'exemples positifs et négatifs, (2) de la distinction graduelle des attributs et (3) du transfert dans un autre contexte de cette compréhension nouvellement acquise.

2) Première phase : observation, exploration

Dans un premier temps, le professeur décrit la tâche à accomplir et donne les consignes de travail en cherchant à motiver les élèves devant une tâche collective, en donnant au tout une allure ludique. Il importe que les élèves comprennent qu'ils ont droit à l'erreur, que ce n'est pas une compétition entre eux, mais un défi collectif où chacun pourra faire une contribution utile. Chacun est libre d'explorer, de suggérer des hypothèses. Le professeur présente ensuite un exemple et un contre-exemple initiaux. Il demande aux élèves de réfléchir en silence quelques minutes en observant bien ces exemples. Puis chacun

13. Basé sur : Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 pages.

fait part librement de ses observations. Ensuite, le professeur présente divers exemples et contre-exemples pertinents, en demandant aux élèves de les distinguer les uns des autres. Il utilise divers contrastes et varie les exemples. Selon le contexte, il peut exposer ses exemples sur papier, verbalement, au tableau ou autrement. Les exemples positifs et négatifs progressent en difficulté et à chaque fois les élèves doivent les identifier et livrer leurs observations; on procède régulièrement en comparant et en contrastant les exemples. De temps à autre, le professeur pose aussi des questions élucidantes auxquelles les élèves doivent répondre. Dans tous les cas, il valide ou invalide les réponses en maintenant un climat ni normatif, ni exagérément directif. Le professeur encourage fortement les élèves à intervenir et utilise le renforcement positif. Les divers exemples et les questions permettent en principe de dégager les attributs essentiels et optionnels du concept et de le situer dans son contexte conceptuel global. À un certain moment, on voit que les élèves ont assez bien compris par l'augmentation des réponses correctes. On passe alors à la phase deux.

3) Deuxième phase : représentation mentale

Dans cette seconde phase, on présente l'ensemble des exemples positifs et négatifs (au tableau ou autrement) en deux colonnes, et on demande aux élèves de commencer à chercher les attributs du concept: c'est-à-dire sa définition. Évidemment, ils ne peuvent recourir aux dictionnaires ou au texte préparatoire, et l'enseignant doit avoir du concept une vision très nette, afin de pouvoir juger correctement de leurs hypothèses définitoires. On travaille de la même manière que précédemment par suggestions d'hypothèses, par comparaisons et par questions élucidantes. Au fur et à mesure qu'un élément est acquis, on l'inscrit au tableau et on vérifie que chacun le comprenne correctement. C'est un phase très active où le professeur veillera à provoquer des conflits cognitifs, durant lesquels il restera en retrait afin de favoriser les échanges verbaux entre les élèves. Il intervient seulement si toutes les parties errent résolument, ou pour réorienter la discussion. Enfin il valide la conclusion du débat. Régulièrement, il vérifie par des questions adressées à une ou l'autre personne en particulier si tous ont vraiment bien saisi les attributs inscrits au tableau. Dans toute cette phase, le professeur adapte ses interventions au niveau de compréhension des élèves, à leur préparation préalable et à la difficulté du con-

cept. Le résultat de cette phase est une définition complète et précise du concept étudié.

4) Troisième phase : abstraction

La dernière phase est individuelle. On demande à chaque élève oralement ou par écrit de :

1) distinguer entre exemples positifs et négatifs;

2) justifier cette distinction à l'aide des attributs;

3) définir le concept;

4) générer de nouveaux exemples et contre-exemples;

5) utiliser le concept dans un contexte nouveau.

On peut ainsi donner à l'élève une évaluation formative sommaire de son niveau de compréhension[14] :

TABLEAU 9 : NIVEAUX DE COMPRÉHENSION

Niveau	Contenu	Synthèse
0	exemplification incorrecte ou sans justification	non-acquisition
1	exemplification correcte avec justification	reproduction
2	reproduction + définition correcte	abstraction
3	abstraction + nouvelles exemplifications correctes	transfert
4	transfert + utilisation correcte	conceptualisation

Suite à quoi, s'il reste du temps, on peut revenir sur les points les plus faibles identifiés par cette évaluation.

5) Cette méthode exige beaucoup de précision et de rigueur dans le travail préparatoire du professeur. Ses interventions doivent être cohérentes et compréhensibles pour les élèves. Les objectifs poursuivis doivent être parfaitement clairs et délimités. L'élève doit être au centre

14. Le tableau qui suit est de nous et ne se trouve pas sous cette forme chez Bart, même s'il s'en inspire.

de sa démarche d'apprentissage. C'est une formule qui s'attache aussi bien à l'acquisition des connaissances qu'au développement de la pensée abstraite en elle-même : il peut donc aussi être utile de faire remarquer aux élèves quelles sont les stratégies de découverte qu'ils ont utilisées qui se sont avérées les plus fécondes.

3.11 Logique 2 : définition et déduction [15]

1) L'enseignement déductif des concepts est plus rapide et permet une meilleure focalisation sur les concepts que la méthode inductive. Par contre, elle garde l'élève plus passif, et ne lui permet pas aussi bien d'apprendre à apprendre (blocage partiel de la fonction métacognitive). C'est une méthode performante, où le professeur joue le rôle principal. Elle peut aisément se prolonger par l'apprentissage d'habiletés intellectuelles complexes, comme le transfert de connaissances et la résolution de problèmes. Examinons ses grandes lignes.

2) Dans un premier temps le professeur fait la présentation des objectifs de connaissance qu'il poursuit. Ces objectifs doivent être clairs et opérationnels, c'est-à-dire formulés en termes de performances concrètes attendues des élèves. Ces performances doivent être définies de manière discrète et détaillée, mais demeurées accessible dans le temps impartie à l'activité d'apprentissage. Meilleure sera la compréhension que les élèves auront des objectifs poursuivis, meilleure sera leur compréhension du processus et, partant, leurs performances elles-mêmes.

3) Dans un second temps, le professeur expose la définition du concept, d'où seront déduites les propriétés et les exemples. Cette définition doit être la plus claire, nette et complète possible; les attributs doivent être bien délimités. On verra à distinguer clairement s'il s'agit d'un concept conjonctif, disjonctif ou relationnel et s'il s'agit d'un concept concret, d'un concept défini ou d'un principe. Exposée verbalement et par écrit, cette définition peut aussi être présentée graphiquement.

---

15. Robert H. Davis., Lawrence T. Alexander & Stephen L. Yelon, *Learning System Design*, New York, McGraw-Hill, 1974, 342 p., chapitre 9, «The Learning and Teaching of Concepts and Principles», pp.218-245. Judith Worel, William E. Stilwell, *Psychology for Teachers and Student*, New York, McGraw-Hill, 1981, 698 p., chapitre 7, «Teaching a Cognitive Skills Hierarchy», pp. 339-390.

4) Les exemples positifs et négatifs suivent. Le professeur verra à disposer en deux colonnes, par couples, les exemples et les contre-exemples, et à justifier chaque distinction par le recours à la définition. Ensuite la classe est invitée à faire de même avec de nouveaux exemples positifs et négatifs. Le professeur valide alors chaque bonne réponse et chaque justification correcte.

5) Le professeur illustre alors l'usage du concept en fonction d'un certain principe (c'est-à-dire en contextualisant le concept dans le réseau des concepts apparentés qui le délimitent ou lui donnent un sens) dans un contexte exemplaire. Il montre alors comment telle ou telle situation peut être expliquée à l'aide du concept, comment tel ou tel problème peut être résolu à l'aide du concept. De manière générale un tel usage principiel du concept permet soit : (1) de prédire certaines conséquences, (2) d'expliquer des événements, (3) d'identifier des causes, (4) de contrôler une situation ou (5) de résoudre des problèmes. Il faut noter cependant que le cinquième type est le plus complexe et suppose un apprentissage séparé qui commande son propre protocole, que nous résumons plus loin (au point 9).

6) Ensuite les élèves, individuellement ou en groupe, sont appelés à faire la même chose face à une situation ou à un problème nouveau. C'est la phase du transfert. Celui-ci s'opère soit par l'extension d'habiletés antérieures vers de nouvelles habiletés (transfert vertical), soit dans le sens d'une application du concept à des situations de vie réelles (transfert horizontal). Le professeur veille à encourager l'un et l'autre des transferts.

7) Si le temps le permet, on pourra aussi illustrer directement comment on parvient à solutionner un problème à l'aide du concept étudié et demander aux élèves de résoudre également un ou plusieurs problèmes semblables. La solution de problème fait appel à toutes les capacités cognitives de l'élève. On peut la considérer comme une extension de la méthode déductive, car elle fait largement appel aux inférences logiques. Le professeur pose un problème, il le résoud en montrant clairement chacune des étapes suivies et sa justification. Chaque étape doit être simple et complète en elle-même. Ensuite, il montre comment la solution finale répond aux questions et aux exigences contenues dans l'énoncé du problème. Il examine aussi diverses solutions alternatives — s'il y en a — et montre les raisons de son

choix propre.

Puis le professeur suggère aux élèves un autre problème. Il en énonce clairement tous les tenants et aboutissants en prenant soin de transmettre une information suffisante et précise sur le problème. Il énonce clairement les objectifs poursuivis. Les élèves doivent suivre les étapes utilisées précédemment et faire diverses hypothèses d'action dans chaque cas en envisageant leurs conséquences, jusqu'à ce qu'une solution acceptable soit avancée. Chaque étape est énoncée verbalement et le professeur valide ou invalide le résultat. L'élève n'est autorisé à passer à une étape ultérieure que s'il a réussi les précédentes correctement et s'il est capable d'en justifier la succession. À la fin de chaque étape, le professeur peut donner aux élèves quelques indices lui permettant d'aborder l'étape suivante correctement; on suit ce procédé jusqu'à la solution du problème. On peut alors comparer diverses solutions possibles. On verra à proposer d'abord des problèmes simples, puis graduellement à augmenter le nombre des étapes nécessaires et leur complexité.

8) Bref, la méthode déductive vise à plonger les élèves dans la complexité en suivant une démarche méthodique où chaque pas est relativement facile et largement justifié et explicité, mais où le résultat final est une compréhension fine et opératoire du concept dans ses rapports avec d'autres concepts et avec différentes situations problématiques. Elle repose essentiellement sur une logique naturelle des classes et des attributs. Elle débouche sur l'explication de situations et la résolution de problèmes.

3.12 Pensée créative [16]

1) La compréhension d'un concept ne dépend pas uniquement de la bonne utilisation des facultés logiques de l'esprit humain, elle dépend aussi de ses capacités créatives, de son imagination et même de son intuition. Diverses techniques peuvent être utilisées pour favoriser la créativité et les échanges analogiques. Mais le but principal de toutes

16. Basé sur : James L. Adams, *Conceptual Blockbusting*, Reading, Ma., Addison-Wesley Publishing Company, 1986, 164 p. Edward De Bono, *Six chapeaux pour penser*, Paris, InterÉditions, 1987, 231 p. *Idem*, *De Bono's Thinking Course*, New York, Facts On File Publications, 1985, 192 pages. Roger Von Oech, *Créatif de choc!*, Paris, Albin Michel, 1986, 250 pages.

ces techniques appliquées à l'enseignement consiste à déstabiliser la pensée des élèves, à provoquer des dissonances cognitives dans la perspective de recadrer sa pensée de manière à faire une place au nouveau concept et à la nouvelle manière de penser qu'il implique, tout en favorisant les découvertes inédites dont l'élève est très certainement capable. Il faut d'abord détruire l'obstacle : le stéréotype, la pensée conformiste, les préjugés, les idées toutes faites, les routines, les blocages émotionnels (peur, insécurité). Il faut ensuite pousser les élèves à faire des liens nouveaux entre les idées : ce saut du coq à l'âne est le mouvement propre de la pensée dite «latérale».

2) Pratiquement, la classe s'organise comme pour un exposé informel. Comme à l'habitude, le professeur fait un bref exposé (15-20 minutes) sur le thème à l'étude, en abordant le sujet avec humour et en cherchant à faire preuve lui-même de créativité dans le choix des exemples et la manière de présenter les choses, en utilisant des analogies, des métaphores et, de manière générale, en suscitant la surprise par son approche inorthodoxe.

3) Ensuite on suggère divers exercices de pensée créative aux élèves, parmi les suivants; ces exercices sont d'abord réalisés individuellement, puis chacun livre au groupe le résultat de ses cogitations. Des échanges spontanés peuvent en surgir. On veille à encourager la pensée latérale et les «digressions» apparentes. Le professeur ne doit pas avoir une attitude normative. Il doit au contraire faire preuve de «folie». Les exercices seront choisis dans les deux groupes qui suivent. On devra initier la seconde partie par un exercice de pensée provocatrice (appelée ci-bas la «pensée PO»), ensuite on enchaînera sur quelques autres exercices particulièrement appropriés au concept étudié et au contexte du cours.

4) Exercices suggérés :

A- POUR LEVER LES OBSTACLES

- on présente une idée saugrenue à propos du thème et on demande aux élèves de réagir à cette idée;

- chaque élève devient un animal, les élèves sont invités à imiter simultanément les animaux suivants : mouton, porc, vache, poule, etc. La preuve que le ridicule ne tue pas!

- chaque élève doit inventer une blague sur le thème suggéré et la ra-

conter à la classe:

- on demande aux élèves d'inventer de fausses réponses à différentes questions sur le thème, ensuite on examine le processus de pensée qui les a amené à ces "solutions";

- chaque élève doit défendre une idée contraire à la sienne propre à propos d'un aspect controversé du sujet.

B- POUR SUSCITER DES IDÉES NOUVELLES

Cadre général :

PO *(Provocative Operation)* = hypothèse, supposition, possibilité, poésie : technique-clé de la pensée latérale, opérer un PO signifie qu'on abandonne le point de vue du jugement (en tous les sens du terme) pour se placer du point de vue du mouvement de pensée. Son mot d'ordre est «Il n'y a pas de raison de dire une chose jusqu'à ce qu'elle ait été dite.»[17] On l'appelle aussi la pensée latérale ou «la pensée avec le chapeau vert». Elle utilise, l'absurde, le hasard, l'analogie, la déstructuration, l'exploration des diverses possibilités et solutions alternatives, le changement volontaire de schéma de pensée "juste pour voir". Il faut considérer les choses dans leur ensemble et non prises isolément, comme des modèles de pensée ou des schémas et apprendre à en changer. On peut aussi dire «changer de canal» (comme on change le poste de radio). Différentes façons d'opérer ces changements s'offrent à nous :

- le saut sur la pierre : avancer une idée en apparence absurde et s'en servir comme d'un tremplin pour considérer les choses différemment (se pratique facilement en table-ronde) ;

- la fuite : nous prenons pour acquis de nombreuses situations. Ce sont en fait des blocages de la pensée créative. Identifier un acquis à propos du terme désignant le concept et tenter de voir ce que les choses deviennent sans cette idée acquise.

- la stimulation au hasard : choisir un mot au hasard, et essayer d'établir un lien avec le thème à discuter en empruntant toutes les voies utiles. Exemple : suggérer des mots au hasard n'ayant aucun rapport avec le sujet, les élèves doivent inventer un lien entre ce mot

17. *De Bono Thinking Course*, *op. cit.*, p. 63

et le sujet discuté.

Le professeur a pour tâche d'inculquer et d'encourager ces formes de pensée chez les élèves.

Techniques :

- visualisation : les élèves sont appelés à visualiser diverses situations ayant trait au concept étudié, puis à en imaginer de nouvelles qu'ils communiquent à la classe;

- remue-méninges *(brainstorming)* : les participants enchaînent n'importe quelles idées les unes après les autres, puis on sélectionne les plus pertinentes;

- le professeur suggère que deux idées contradictoires sont vraies en même temps, les élèves réagissent à cette idée;

Techniques diverses à utiliser selon le contexte :

- AGO *(Aims, Goals, Objectives)* : le professeur propose un rôle à l'élève, celui-ci doit imaginer les objectifs qu'il devra poursuivre dans cette situation;

- APC *(Alternatives, Possibilities, Choices)*: le professeur présente une situation étrange, plutôt que de juger, les élèves sont encouragés à trouver une explication logique à cette situation;

- CAF *(Consider all Factors)* : les élèves sont appelés à lister tous les facteurs qui interviennent sur une situation donnée afférente au thème étudié;

- C & S *(Consequence and Sequel)* : les élèves sont appelés à imaginer les conséquences d'une décision ou d'une action immédiatement (d'ici un an), à court terme (entre 1 et 5 ans), à moyen-terme (5 à 20 ans) et à long terme (plus de 20 ans);

- EBS *(Examine both side)* : faire un tableau collectif d'un point de vue et de l'autre à propos d'une idée concernant le sujet;

- ADI *(Agreement, Disagreement and Irrelevance)* : ensuite on compare les deux points de vue en recherchant les points d'accord, de désaccord et ceux qui n'ont rien à voir avec cette opposition;

- FI-FO *(Information-in, Information-out)* : les élèves examinent ensemble les implications et les conséquences logiques d'un texte ou d'un propos du professeur sur le thème à l'étude.

- **HV & LV** *(High Values and Low Values)* : face à une situation donnée, les élèves doivent distinguer les valeurs qui commandent réellement leurs réactions par rapport à celles qu'ils mettent de l'avant mais qui sont en réalité des valeurs secondaires, voire de simples écrans. C'est une méthode très difficile car elle implique une distanciation envers soi-même et souvent de fortes décharges émotionnelles.

- **OPV** *(Other People's View)* : chacun vit dans une «bulle logique» qui l'amène aux points de vue qui sont les siens et différent quelquefois des nôtres, il importe de mieux les comprendre. Dans l'OPV, chacun se voit assigner un rôle précis, il doit ensuite participer à la discussion sur le thème en véhiculant les idées qu'il croit être celles commandées par son rôle. Le professeur n'intervient que pour donner la parole et indique les incongruences éventuelles.

- **PISCO** *(Purpose, Input, Solutions, Choice, Operation)* : devant un problème spécifique énoncé par le professeur sur le thème à l'étude, les élèves, individuellement ou en groupe, doivent suivre le processus de pensée suivant : réflexion sur la tâche demandée par le professeur, collecte de l'information et des expériences personnelles pertinentes, élaboration des solutions possibles, choix de la solution optimale, manière de mettre en application cette solution.

- **PMI** *(Plus, Minus, Interesting)* : les élèves se voient présenter une situation à laquelle ils réagissent immédiatement, puis ils doivent faire ressortir les avantages, les inconvénients et les points remarquables, éventuellement ils doivent rendre une décision éclairée;

- **TEC** *(Target, Task; Expand, Explore; Contract, Conclude)* : cette technique vise à focaliser la pensée sur un point, tout en étendant nos manières habituelles de le considérer. La cible est le thème. La tâche doit être fixée par le professeur. Les élèves doivent chercher à étendre le champ des idées sur ce thème en explorant diverses possibilités. Puis ils en arrivent à un résultat. On suit la procédure suivante : (1 minute) focalisation mentale sur la cible et la tâche; (2 minutes) expansion, exploration; (3 minutes) conclusion. Les élèves expliquent au groupe leur conclusion et le chemin qu'ils ont emprunté pour y arriver.[18]

---

18. Le graphique qui suit est reproduit de : *Ibid.*, p. 157.

GRAPHIQUE 5 : UNE TECHNIQUE DE PENSÉE CRÉATIVE

5) Ainsi les diverses méthodes de pensée créative s'adressent plutôt aux mécanismes de pensée symbolique qu'à la pensée rationnelle au sens strict. Pour parler un autre langage, nous dirions qu'elles exploitent les ressources de l'hémisphère droit du cerveau. Cela ne signifie pas qu'elles contredisent la logique, mais plutôt qu'elles mènent à leur conclusions par d'autres voies que les voies de la logique traditionnelle. Or rien n'indique que l'esprit assimile les concepts nouveaux en suivant un cheminement de stricte déduction où les images, symboles et rapports analogiques ne joueraient aucun rôle. Au contraire, il semble que l'apprentissage suive souvent des voies qui paraissent «tortueuses», «irrationnelles». Mais dans une logique de découverte, dans une heuristique pédagogique, les méthodes de pensée créative peuvent s'avérer très stimulantes et productives, en autant qu'elles s'exercent dans un cadre approprié.

CHAPITRE 4 - RÉSULTATS ET ANALYSES

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus au cours de cette recherche. Pour les présenter nous adoptons la formule suivante : nous présentons d'abord les données recueillies sur chaque point à l'étude et nous tentons ensuite de les mettre en relief et de les expliquer. C'est donc dire que la présentation des résultats quantitatifs s'accompagne d'une réflexion qui vise à faire ressortir les liens et, de manière générale, à mettre ces données en perspective, par rapport à notre problématique initiale et à notre méthodologie.

Le lecteur comprendra que si les éléments de mesure ont l'avantage de la précision, ils réussissent mal à rendre correctement tout ce tissu d'impressions qui sont souvent la matière vivante sur laquelle construit le véritable pédagogue. Dans les deux dernières parties de ce chapitre, nous allons tenter de systématiser ces impressions, tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants. Nous allons tout d'abord exposer les perceptions que les élèves nous ont livrées à travers leurs bilans de la session, puis nous mettrons l'emphase sur quelques réflexions significatives des journaux de bord des enseignants.

4.1 Considérations générales

Malgré la modestie de notre échantillon, nous devons souligner la valeur des résultats quantitatifs obtenus. Examinons tout d'abord les résultats globaux à l'aide des moyennes générales aux tests de compréhension conceptuelle. Comme l'indiquent nos données globales[1], on peut constater un écart de 20% entre les résultats minimaux et maximaux. Il est certain qu'une moyenne générale de moins de 50% est d'emblée assez décevante. Pourtant, il faut noter que la moyenne générale des groupes-contrôle, à près de 62%, est elle-même assez basse, ce qui nous amène à relativiser notre premier constat.

Nous pouvons certainement constater la faiblesse des élèves de l'ordre collégial en ce qui a trait aux aptitudes à conceptualiser, du moins dans le domaine restreint de la conceptualisation verbale. Nous ne pouvons en effet préjuger de leur équivalent dans les domaines for-

1. Les résultats bruts sont présentés en tableaux dans l'annexe A4.

mels ou mathématiques. Que signifie en effet cette relative incapacité à transposer la compréhension des concepts à partir d'exemples et de contre-exemples connus vers des exemples et contre-exemples qui seraient induits par généralisation ou analogie, sinon un développement insuffisant de certaines habiletés intellectuelles de base ? Est-il si difficile, lorsqu'on sait que le *respect de l'autre* est une valeur, d'induire que *l'ouverture au dialogue* est aussi une valeur ? Doit-on s'étonner que de la connaissance du *rêve* comme symptôme de l'inconscient, on ne puisse aussi conclure que les *fantasmes* sont des manifestations de l'inconscient ? En outre, que signifie cette quasi-totale incapacité, des sourds comme des entendants, à définir correctement et complètement les notions les plus élémentaires, sinon une compréhension très approximative du sens des mots ? Peut-on dire que l'on sache la différence entre le *reportage* et l'*éditorial* si on ne peut définir correctement ni l'un ni l'autre ? Que signifie enfin cette incapacité à appliquer les concepts nouvellement appris dans le contexte de l'explication de situations concrètes, sinon une inaptitude à la réflexion en son véritable sens ? Réfléchir à un problème se résumerait-il à le paraphraser ?

Devant un tel constat, le pédagogue est saisi de doutes. Les tâches demandées sont-elles trop difficiles, les textes trop peu didactiques, les activités pédagogiques inappropriées ? Les élèves ne se retrouvaient-ils pas dans de bonnes conditions d'apprentissage ? Il nous avait semblé que les textes manifestaient de très nettes qualités didactiques et, en terme de difficulté, se situaient dans la moyenne de ce qui s'enseigne généralement au collégial dans nos matières. Les cours étaient évidemment préparés avec soin; les protocoles pédagogiques — qui représentent somme toute l'acquis d'une longue expérience collective des professeurs du collégial que nous n'avons fait que recueillir — régissaient scrupuleusement nos actes. Les aptitudes mesurées par les tests de compréhension ne sont-ils pas en fin de compte *élémentaires* et en tous cas prérequises par les travaux les plus ordinaires : le résumé critique, le commentaire, la discussion de groupe ? Alors que conclure, sinon que le niveau atteint par les élèves testés est en-deçà de ce que nous attendions et bien en-deçà de ce qu'une certaine vision "optimiste" des élèves de l'ordre collégial prétend. Voilà à tout le moins ce que nous pourrions appeler une leçon de réalité. C'est

pourtant bien à partir d'eux que tout enseignement doit s'articuler [2].

4.2 Comparaison des formules pédagogiques : élèves sourds

Revenons maintenant à nos premiers résultats. Le tableau suivant indique que certaines formules pédagogiques, et pas nécessairement celles qui figuraient dans nos hypothèses initiales, facilitent la compréhension conceptuelle des élèves sourds [3].

TABLEAU 10 : FORMULES PÉDAGOGIQUES COMPARÉES— ÉLÈVES SOURDS DE L'AN 1

52,50	40,00	60,00	55,77	43,33	49,66	44,78	53,85	50,83	41,11
EM	JD	DG	V1	V2	TU	AT	L1	L2	PC
4	10	1	2	8	6	7	3	5	9

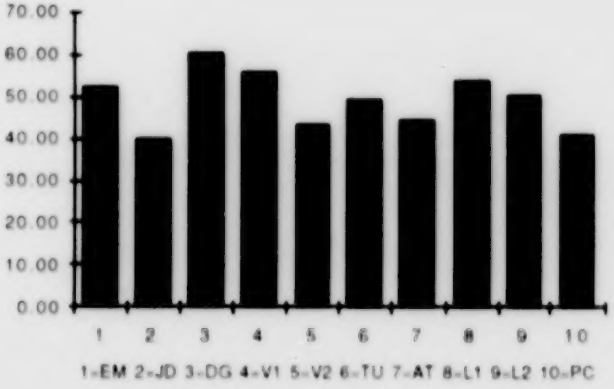
Légende : la première ligne représente les résultats en pourcentages, la seconde réfère aux formules pédagogiques testées, la troisième établit le rang de chaque formule.

La formule la plus performante est la discussion de groupe. Ce résultat est surprenant : c'est systématiquement par la discussion de groupe supervisée (ou séminaire) que les élèves sourds parviennent au meilleur degré de compréhension conceptuelle. Nous croyons que ce résultat s'explique par la situation particulière des personnes sourdes face à la communication. Nous avons déjà noté qu'une des difficultés importantes qu'entraîne la perte auditive, est un grave appauvrissement dans le domaine des informations collatérales que reçoivent normalement les personnes entendantes dans le cours de leurs activités quotidiennes[4]. Cette perte est ressentie comme une brimade par les personnes sourdes , comme le marquent leurs incessantes revendications en faveur de l'accessibilité à l'information : accès aux A.T.S.[5], émissions télévisées et films sous-titrés, usage de la langue des signes

2. À ce propos, nous ne saurions passer sous silence l'excellent travail de Michel Saint-Onge, , « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? », Tiréà part de la revue *Pédagogie Collégiale*, 1990, 45 pages.

3. Pour la signification des abréviations, on se référera à l'abrégé de la première partie du chapitre 3, pp. 79-80.

GRAPHIQUE 6 : FORMULES PÉDAGOGIQUES SOURDS DE L'AN 1



dans l'éducation, soutien dans la langue d'étude, services d'interprétation, etc. Mises en situation d'échange, le comportement des personnes sourdes est remarquable : elles sont toujours hautement motivées, voire excitées, par la possibilité de l'échange; elles ne manquent jamais à dire et à raconter. La discussion de groupe est non seulement une excellente occasion d'échanger, d'être un communicateur actif, elle est aussi un lieu culturel de premier ordre où les informations collatérales qui forment la trame de nos perceptions communes circulent plus librement. Il faut aussi noter que dans le contexte des cours homogènes pour les personnes sourdes, où une grande attention est por-

4. Rappelons que nous désignons par l'expression *informations collatérales* toute information perçue en dehors du courant principal de la communication intentionnelle, c'est-à-dire tout ce flot d'informations informelles perçues plus ou moins consciemment dans nos activités quotidiennes : radio écoutée négligemment durant les heures de travail, conversations saisies involontairement dans la file d'attente d'un arrêt d'autobus, jeux de mots et calembours situationnels, bruits de la rue nous informant sur l'activité quotidienne des autres, etc.

5. A.T.S. : appareil de télécommunication pour les sourds ou téléscripteur, mieux connu sous l'acronyme anglais TTY. C'est en fait un téléphone doté d'un clavier et d'un écran d'une ligne.

tée aux services d'interprétation et où tous les moyens de communication sont considérés également, le mode de communication choisi par chaque élève n'est plus un obstacle, comme c'est ordinairement le cas des élèves sourds.

Nous avons souvent été étonnés d'apprendre que telle ou telle personne manquait d'une information qui nous paraissait évidente mais qui est pourtant essentielle, par exemple que *minorité* et *majorité* ne désignent pas seulement une distinction d'âge mais aussi une distinction de proportion dans la population ! Cette personne considérait logiquement qu'il était juste que les minoritaires obéissent aux majoritaires puisque les premiers manquaient d'expérience ! Nous pourrions multiplier indéfiniment ce genre d'exemples. Évidemment, cela n'explique pas en soi pourquoi la discussion de groupe est une formule pédagogique si performante chez les personnes sourdes. Une autre constatation s'impose : si les personnes sourdes peuvent élucider certaines questions à cette occasion, elles peuvent aussi valider ou invalider la justesse de leurs perceptions et de leurs jugements, non seulement auprès du professeur, cela est possible autrement, mais aussi auprès de leurs pairs, toujours plus accessibles et auxquels ils peuvent plus aisément s'identifier. Un phénomène culturel et communautaire intervient également, par lequel il devient tout naturel de s'exprimer, de se tromper et de se reprendre, de corriger quelqu'un d'autre sans attendre l'intervention professorale. Il va sans dire que la constitution de petits groupes supervisés est en soi une condition facilitante.

D'ailleurs nous pouvons remarquer que ces trois facteurs — l'accès à la totalité de l'information collatérale, la posssibilité de jouer un rôle actif dans la communication et l'existence de procédures de validation des perceptions et des jugements — caractérisent aussi la seconde et la troisième méthode : soit la méthode visuelle schématique et la méthode de logique inductive. On se rappelle que la méthode visuelle schématique (V1) est une forme d'exposé informel s'appuyant sur une représentation schématique des concepts à l'étude. Le professeur y joue un rôle plus actif et plus directif que dans la discussion de groupe, mais il dispose de schémas (environ 8) pour illustrer les divers aspects du concept et fait aussi largement appel à la classe pour commenter ces schémas. Nous croyons que ce type de représentation visuelle est fort utile puisqu'il supporte et complémente l'infor-

mation verbale et signée. L'utilité des procédés multimédias a été souvent démontrée, mais dans le contexte particulier qui est le nôtre, il est extrêmement remarquable de constater la piètre performance de la méthode visuelle symbolique (V2). En effet, cette seconde méthode, qui se classe parmi les moins efficaces, ne diffère de la première que par la nature du support visuel, or, à première vue, elle semblait bien plus stimulante que la première par le caractère attirant et motivant des images sur lesquelles elle repose. Toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves s'y exprimaient aussi plus facilement. En fait, cette réfutation d'une de nos hypothèses est très instructive. En effet, elle met en évidence la grande efficacité de la représentation schématique tout en nous mettant en garde contre les formules pédagogiques qui font appel trop exclusivement à la créativité, au jeu, à l'imagination pure. Nous pensons que ces méthodes, quoique fort motivantes et très appréciées, sont peu efficaces parce qu'elles n'offrent pas un encadrement suffisant, qu'elles favorisent les analogies abusives ou hors propos et donc qu'elles ne peuvent pas bien servir l'apprentissage conceptuel. Bien sûr, nous ne disons pas qu'il faille les bannir, mais seulement qu'elles ne doivent pas servir aux fond de l'apprentissage conceptuel. Si le but recherché est une hausse de la motivation elles pourraient tout au contraire se retrouver en tête de liste. Mais ce qui nous intéresse ici est l'effet de contraste entre les deux méthodes visuelles.

Au point de départ, notre intuition était que toute méthode dynamique s'appuyant sur un support visuel complémenterait l'information donnée aux personnes sourdes. En fait, la méthode schématique remplit bien son office, ce qui confirme partiellement la position des pédagogues qui la soutiennent (par exemple comme méthode d'analyse) : c'est que la conceptualisation a en soi un caractère schématique. Mais l'utilisation d'images nous entraîne dans un mouvement régressif que nous expliquons comme suit. Nous avons remarqué que les images stimulent la discussion et aident les élèves sourds à effectuer des mises en relation de certains aspects des concepts avec d'autres. Cependant la discussion prend facilement un tour inopportun et il est ensuite très difficile de réorienter les réflexions sur une voie plus féconde. La première impression que laisse l'image est tenace et les analogies abusives qu'elle stimule s'ancrent dans l'esprit des élè-

ves au point de leur faire totalement perdre de vue le sujet à l'étude, elle nuit au processus d'exemplification et rend difficile une catégorisation rigoureuse. Ce qui est impossible avec les schémas qui comportent une certaine rigidité de structure et imposent une discipline à l'esprit, orientant ainsi les réflexions dans une direction adéquate par rapport au contenu du concept. Dans le jeu didactique, la pensée créative (spécialement dans les jeux de rôles) et la pédagogie visuelle symbolique, la stimulation est à son maximum, mais on peut sentir une certaine insécurité chez certaines personnes. Bref, ce que l'on gagne en stimulation, on le perd en structuration de la pensée : ce qui est, on en conviendra aisément, un désavantage majeur pour une enseignement conceptuel.

Dans les troisième, quatrième et cinquième places, très près les unes des autres, on trouve la méthode de logique inductive (3e), l'exposé magistral (4e) et la méthode de logique déductive (5e). Les formules de logique inductive et déductive sont très semblables mais, comme nous l'avons vu précédemment, procèdent dans un ordre inversé l'un par rapport à l'autre. Les éléments sont les mêmes et très proches de la structure du test de compréhension : exemples, contre-exemples, propriétés, définition, explications, questions élucidantes, applications et solutions de problèmes. On se rappelle que dans le premier cas on commence avec des exemples (que l'on soumet, ou que la classe propose) et on termine par la définition (que les élèves découvrent eux-mêmes). Dans le second, on part de la définition. Britt-Mari Barth avait déjà montré la validité de la méthode inductive et prétendu à son universelle efficacité (ici corroborée), mais nous pensions que c'était moins l'ordre de la démarche (considérée comme quasiment immuable par l'auteure) que ses ingrédients et son caractère d'ensemble qui devaient être invoqués, nous avions en grande partie raison sur ce point du moins en ce qui a trait à notre clientèle-cible. C'est l'activité cognitive des élèves qui est la clé du succès de ces méthodes.

Quant à l'exposé magistral traditionnel, ses détracteurs devront se raviser, car il s'en tire très bien (du moins comparativement), malgré que les élèves y soient en apparence passifs. Comme de nombreuses études l'ont montré avant nous, tout dans l'exposé magistral repose sur l'habileté de l'enseignant à clarifier, à illustrer, à concrétiser et à structurer son savoir. L'ambiance dans la classe, la motivation des élè-

ves, l'intérêt, tous les facteurs pédagogiques reposent sur sa performance.

Enfin, les méthodes d'analyse de texte et de tutorat passent sous la barre des 50%. La première parce que les élèves sourds ont de grandes difficultés en français écrit en général et en lecture en particulier, de telle manière que ça devient un obstacle majeur à leur compréhension des textes. Pour ce qui est du tutorat, il est trop centré sur des questions particulières et les élèves sourds, comme la plupart des élèves du collégial, manquent d'autonomie dans leur apprentissage pour que cette méthode soit à elle seule efficace : il faut de fait en réserver l'usage à l'encadrement individuel hors classe, qui s'avère très utile, voire essentiel, et très efficace, comme l'expérience nous l'a montré.

4.2 Résultats question par question : élèves sourds

Passons maintenant à l'étude des résultats généraux des personnes sourdes pour chacune des tâches mesurées.[6]

TABLEAU 11 : RÉSULTATS QUESTION PAR QUESTION — ÉLÈVES SOURDS DE L'AN 1

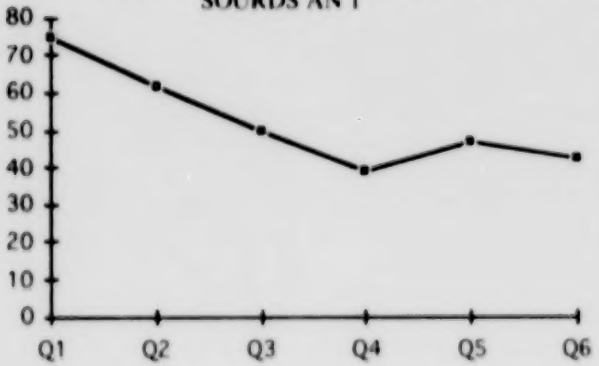
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
74,7	61,8	49,8	38,7	47,2	42,4

Légende : la première ligne représente les questions de 1 à 6 et la seconde les résultats en pourcentages. Veuillez noter que les résultats des questions 3 à 6 sont des moyennes entre le pourcentage d'obtention du premier point et le pourcentage d'obtention du second point.

On remarque tout d'abord, comme les théories à ce sujet le prédisent, qu'il est plus facile de donner un exemple qu'un contre-exemple, et plus facile de répéter les exemples étudiés que d'en trouver de nouveaux par transposition. On remarque aussi que les définitions

6. La nature de chacune des questions a été définie au chapitre 2, pp. 58-62. On trouve des exemples de tests conceptuels en annexe A.7.

GRAPHIQUE 7 : RÉSULTATS PAR QUESTIONS
SOURDS AN 1



sont rarement complètes, ce malgré le fait qu'elles étaient toutes contenues dans le lexique fourni au début du cours[7]. Finalement, on peut être étonné du fait que les élèves ne réussissent que très partiellement à appliquer le concept étudié dans le contexte de l'explication de situations concrètes. Ces résultats peuvent paraître décevants, il faut cependant les mettre en perspective : les concepts enseignés sont des concepts dont le contenu abstrait est très prononcé et dont l'application n'est jamais univoque. La manipulation de tels concepts fait appel aux facultés supérieures de l'esprit, lesquelles ne sont pas toutes formées d'avance mais au contraire se construisent au fur à mesure de l'apprentissage. Il faut cependant reconnaître que la question six représente le mieux ce que l'on désigne par le concept de compréhension. Comprendre un concept ce n'est pas seulement pouvoir en donner des exemples ou même pouvoir le définir, ces deux tâches faisant appel l'un à l'intelligence concrète et l'autre à la mémoire, même si pouvoir exemplifier c'est déjà comprendre d'une certaine manière. La compréhension véritable consiste à pouvoir utiliser le concept dans le contexte d'une explication ou de la solution d'un problème. Or nous devons reconnaître qu'à ce titre les résultats sont

7. Voir en annexe A 6 les textes de l'enseignement modulaire.

bien modestes[8]. On pourrait bien sûr critiquer l'instrument de mesure, qui est somme toute sommaire en ce qui a trait aux aptitudes qu'il cherche à mesurer, et nous reconnaissons d'emblée que des études plus approfondies sur ce point particulier s'imposent, notamment dans le domaine des aptitudes au raisonnement logique.

Si on doit différencier divers degrés de compréhension[9] — que nous avons nommés reproduction, abstraction, transfert, conceptualisation — et distinguer nettement le savoir du néophyte du savoir de l'expert[10] (lequel peut solutionner des problèmes complexes, prendre des décisions appropriées, construire des matrices, recadrer une problématique, etc.), on doit pourtant s'attendre à un certain niveau de compréhension chez les élèves. La difficulté consiste à établir le niveau acceptable de résultats attendus. Il ne faut certainement pas s'attendre à ce que les élèves manifestent des niveaux de compréhension et des capacités de transfert qui caractérisent les experts. On ne s'attendra pas, par exemple, à ce que les élèves puissent établir des rapports entre le concept nouvellement appris et d'autres concepts adjacents, ni à ce qu'ils puissent d'emblée investir le champ de la problématisation ou différencier diverses formulations de la définition proposées par différents auteurs. Mais à l'opposé, on ne saurait se satisfaire de la seule mémorisation des exemples ou d'un souvenir allusif de quelques éléments de la définition minimale. Le bon degré doit se situer quelque part entre ces deux extrêmes (sur notre échelle, autour de 70%). Force nous est de constater que le degré de compré-

8. À tel point que nous avons eu des doutes sur la pertinence du choix de mode d'expression des élèves, le plus souvent l'écriture, et que nous avons très régulièrement vérifié leurs réponses dans leur mode de communication habituel, soit l'expression orale ou signée. Or, il est apparu dans la très grande majorité des cas que les élèves n'arrivaient ni à préciser, ni à ajouter quelqu'élément explicatif supplémentaire à leur réponse initiale. Nous avons donc finalement résolu de considérer ces réponses écrites comme représentant leur véritable performance.

9. Au chapitre 3, dans la section sur la formule de logique inductive : tableau 9, page 98.

10. Voir notamment : George B. Forsythe, Herbert F. Barber, « Military Strategic Thinking : Expert-Novice Difference in the Structure and Content of Cognitive Representations », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educationnal Research Association, April 1992, 39 p. ; Eugène J.F.M. Custers, Henry P.A. Boshuizen, & Henk G. Schmidt, « The Relationship Between Medical Expertise and the Development of Illness-Scripts », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educationnal Research Association, April 1992, 12 p.

hension atteint ici, à 49%, est relativement faible.

Nous pouvons aussi nous étonner de ce que les résultats à la première question soient si bas, étant donné la tâche qui est demandée : répéter l'un des exemples lus ou étudiés en classe. Que les élèves sourds ne réussissent à accomplir cette tâche élémentaire que trois fois sur quatre a de quoi surprendre. Il faut cependant évoquer ici deux facteurs importants : premièrement, il arrive fréquemment que les élèves sourds confondent l'exemple et le contre-exemple et donc inversent l'un et l'autre ou encore qu'ils fassent une erreur de catégorie (donnant un exemple de la catégorie la plus proche du concept étudié, mais non du concept lui-même, par exemple donnant l'exemple d'une chronique pour illustrer le reportage) ; deuxièmement, il arrive fréquemment que les personnes sourdes mécomprennent les consignes qui leur sont données[11]. C'est pourquoi nous avons fréquemment réexpliqué et reformulé le test, le sens de ses questions, le type de réponses attendues. La baisse des résultats au contre-exemple sont normaux et quasiment universels chez les néophytes d'une discipline, il n'y a pas lieu d'élaborer là-dessus. Par contre, la baisse significative des résultats aux questions trois et quatre est très parlante. En effet, c'est une marque de la véritable compréhension que la capacité de transposer les acquis. En général, soit les réponses étaient fausses, soit qu'elles étaient partiellement inappropriées (appartenant à une catégorie proche mais différente, on accordait alors un point sur deux), soit elles n'étaient pas nouvelles (avaient été étudiés dans le cours). Les nouveaux contre-exemple n'étaient tout à fait corrects qu'une fois sur quatre et les nouveaux exemples qu'une fois sur trois. Nous devons mettre ces résultats en rapport avec le manque d'informations collatérales et peut-être aussi sur un manque de souplesse intellectuelle, qualités si importantes dans les mécanismes de transposition analogique[12].

La capacité de définir, déjà faible dans l'ensemble (47%), s'avère très faible lorsque le critère d'évaluation n'est plus simplement de fournir des éléments pertinents de définition mais de produire une définition complète satisfaisante (18%). En fait nous avons remarqué

11. Lacerte et Charron, communication à l'Acfas, 1992.

12. Réf. : I.I. Bejar, R. Chaffin, S. Embretson, *Cognitive and Psychometric Analysis of Analogical Problem Solving*, New York, Springer-Verlag, 1991, 237 p.

que nos élèves comprenaient fort mal ce qu'est une définition et plus spécifiquement saisissaient mal la nature tautologique et conceptuelle de la définition. Mais ce phénomène est identique à celui observé chez les élèves réguliers (et les résultats équivalents). Finalement, les explications n'étaient acceptables que quatre fois sur dix, mais ne démontraient une intégration suffisante du concept qu'une fois sur cinq. Nous ne devons cependant pas attribuer ces dernières difficultés à la condition spécifique des personnes sourdes comme la comparaison ultérieure avec les élèves entendants le montre clairement. Venons-en maintenant aux résultats des groupes-contrôle.

4.3 Comparaison des formules pédagogiques : groupes-contrôle

TABLEAU 12 : RÉSULTATS DES FORMULES PÉDAGOGIQUES — GROUPES-CONTRÔLE

64,19	62,25	53,41	67,25	58,64	61,83	49,58	64,50	74,77	60,21
EM	JD	DG	V1	V2	TU	AT	L1	L2	PC
4	5	9	2	8	6	10	3	1	7

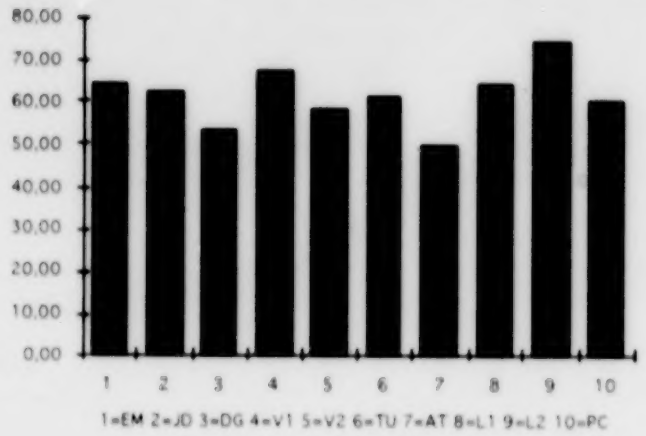
Légende : la première ligne représente les pourcentages obtenus; la seconde, les formules pédagogiques testées; la troisième, le rang de chaque formule.

Dans un premier temps, nous allons considérer ces résultats pour eux-mêmes. Nous constatons tout d'abord que la moyenne générale n'est pas tellement satisfaisante. On peut en effet s'interroger sur la formation intellectuelle ou la motivation d'élèves qui sont confrontés à un apprentissage conceptuel somme toute relativement simple et qui obtiennent une moyenne d'à peine 62%. Constatons d'entrée de jeu la grande difficulté que semble représenter pour les élèves dans leur ensemble l'apprentissage des concepts abstraits. Ces résultats confirment d'autres études qui concluent au faible niveau de développement cognitif des élèves du collégial.[13]

Examinons maintenant les formules pédagogiques susceptibles de faciliter l'apprentissage. L'enseignement déductif des concepts se

13. Mentionnons, entre autres, la recherche de Torkia-Lagacé, 1981.

GRAPHIQUE 8 : RÉSULTATS DES FORMULES PÉDAGOGIQUES — GROUPES-CONTRÔLE



détache nettement. Préconisé notamment par Davis *et al.*, cette formule pédagogique a l'avantage de coller aux composantes essentielles du concept dans un ordre logique, tout en permettant une rétroaction constante de la part des élèves. Définition, propriétés définitoires, exemples, contre-exemples, applications à des situations problématiques pertinentes et retour autonome des élèves sur ces différents aspects : voilà ses composantes. La méthode inductive, en troisième place, qui comprend les mêmes éléments, semble plus tatonnante. Il ne faudrait cependant pas généraliser trop vite puisque les résultats dans le groupe de français (moins expérimenté) et le groupe de philosophie (de deuxième et troisième année) diffèrent quelquefois beaucoup et que la moyenne générale dissout ces différences pourtant essentielles. Néanmoins, le rapport que nous étudions entre les deux méthodes logiques est constant, de même que la position gagnante de la formule de logique déductive. L'exposé informel appuyé sur une présentation visuelle schématique se place au second rang, confirmant ainsi sa grande efficacité. Puis on trouve, presqu'à égalité, la formule inductive et l'exposé magistral qui donnent des résultats légèrement

meilleurs que la moyenne.

Dans le cas de l'exposé magistral, il faut cependant noter une différence très significative entre les deux groupes, attribuable aussi bien aux professeurs, aux matières qu'aux caractéristiques de chaque groupe. On peut aussi y voir une distorsion introduite par le fait que nous n'étions pas en mesure de tester chaque formule huit fois dans divers contextes, comme nous l'avions fait avec les groupes de sourds. Une même incertitude affecte les résultats du tutorat, de la discussion de groupe et du jeu didactique, formules pour lesquelles l'ampleur des groupes est un facteur important de réussite. Comme notre but était seulement de nous assurer d'un contrepoint comparatif par rapport aux résultats des groupes de sourds, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser nos résultats actuels à l'ensemble des élèves du collégial, sans reprendre l'ensemble de la question dans un devis de recherche plus large et systématique.

Enfin le jeu didactique, le tutorat, la pensée créative, se trouvent respectivement en cinquième, sixième et septième place, avec des résultats très semblables, autour de la moyenne. Et un peu plus bas, en huitième place, la pédagogie visuelle symbolique. On voit bien qu'à ce niveau de performance, les formules importent assez peu. Ce sont toutes des méthodes assez souples, généralement appréciées (sauf le tutorat qui est perçu comme un peu stressant en raison du face à face avec le professeur) qui, encore une fois, manquent peut-être un peu de structuration pour servir pleinement l'apprentissage conceptuel. La discussion en petits groupes, sans l'encadrement constant du professeur (rendu impossible en raison du nombre) s'avère peu productive. L'analyse de texte encore une fois échoue à donner de bons résultats : devrait-on y percevoir l'effet d'une culture pour laquelle l'image prime sur le texte comme d'aucuns le prétendent ? C'est à tout le moins un point qu'une étude spécifique se devrait d'éclaicir.

Face à ces résultats, nous aurions tendance à recommander l'usage des quatre meilleures formules, et spécialement des trois premières — la formule déductive, la formule inductive et l'exposé informel schématique — pour l'enseignement des concepts abstraits. L'exposé magistral devrait être réservé aux concepts les plus théoriques et le jeu didactique considéré surtout comme formule de motivation. En fait, on pourrait concevoir pour chaque cours et chaque matière des com-

binaisons adaptées où, bien sûr, la formule déductive serait à l'honneur tout en réservant une place aux autres méthodes selon les besoins spécifiques à rencontrer.

4.4 Résultats question par question des groupes-contrôle

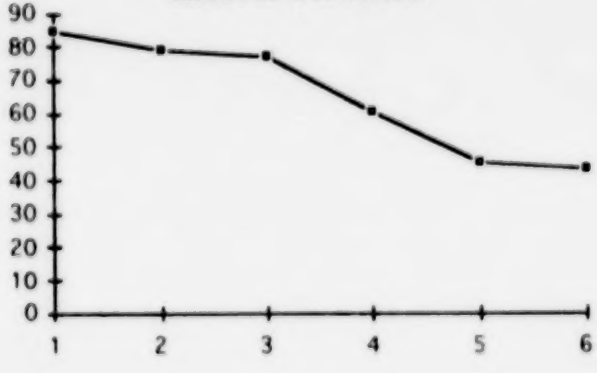
En ce qui a trait aux résultats question par question, la courbe est très semblable aux résultats précédents, quelques degrés plus haut. Aussi pourrions-nous répéter nos commentaires précédents en ajoutant quelques nuances qui s'imposeront lors de l'examen comparatif qui suit.

TABLEAU 13 : RÉSULTATS PAR QUESTIONS — GROUPES-CONTRÔLE

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
84,7	78,6	77,2	60,7	45,1	43,1

Légende : la première ligne représente les questions de 1 à 6 et la seconde les résultats en pourcentages. Veuillez noter que les résultats des questions 3 à 6 sont des moyennes entre le pourcentage d'obtention du premier point et le pourcentage d'obtention du second point.

GRAPHIQUE 9 : RÉSULTATS PAR QUESTIONS GROUPES-CONTRÔLE



On peut voir que les élèves réussissent le plus souvent à répéter un exemple et un contre-exemple étudié en classe, de même qu'à trouver un nouvel exemple illustrant le concept. Par contre, découvrir un nouveau contre-exemple approprié semble plus difficile. Ils semblent à peu près incapables de fournir une définition minimale complète et correcte du concept étudié et aussi très peu en mesure de réinvestir leur connaissance du concept dans l'explication d'une situation concrète. On comprend évidemment que ce sont les résultats les plus faibles qui varient en fonction de l'efficacité relative des formules pédagogiques testées. Par exemple, on comprend que la formule déductive, par son insistance sur la définition, réussit mieux que les autres à inculquer la définition d'un concept que les autres. En conséquence, les élèves en viennent à mieux comprendre sa portée et à être mieux à même de réinvestir le concept dans une explication ou la solution d'un problème.

4.5 Comparaison des élèves sourds et des élèves entendants

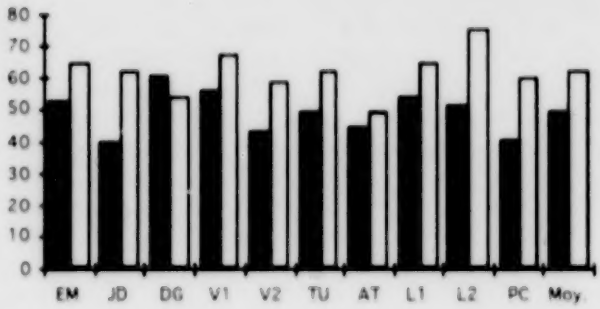
TABLEAU 14 : RÉSULTATS COMPARATIFS DES FORMULES PÉDAGOGIQUES — SOURDS ET ENTENDANTS

COMPARAISON ENTRE SOURDS ET ENTENDANTS MP											
	FM	JD	DG	V1	V2	TU	AT	L1	L2	PC	Moy_2
Sourd	52,5	40	60,8	55,8	43,3	49,6	44,8	53,8	50,8	41,1	49,3
Ent.	64,2	62,3	53,4	67,3	58,6	61,4	49,6	64,7	74,8	60,2	61,7

Légende : la première ligne représente les formules pédagogiques; la seconde représente les résultats des élèves sourds; la troisième représente les résultats des groupes-contrôle exprimés en pourcentages.

La comparaison que nous pouvons tracer entre les résultats des groupes-contrôle et les résultats des personnes sourdes est instructive moins parce qu'elle nous indique un écart, d'ailleurs modeste bien que significatif (d'environ 12%), entre les premiers et les seconds que par les différences de profils qu'elle nous permet d'établir. Écartons d'emblée les formules par rapport auxquelles les deux groupes se sont comportés de manière proportionnellement semblable, soit face à l'exposé

GRAPHIQUE 10 : RÉSULTATS COMPARATIFS SOURDS ET ENTENDANTS



Légende : les colonnes noires représentent les résultats des élèves sourds aux diverses formules pédagogiques; les colonnes blanches représentent les résultats des entendants des groupes-contrôle. Moyennes générales exprimées en pourcentage par les deux dernières colonnes.

magistral, aux deux formes de pédagogie visuelle, au tutorat et à la logique inductive. La position comparative de ces formules est en effet similaire, ainsi les deux groupes y réagissent-ils de manière semblable, comme le rapprochement qui suit nous le montre. Il s'agit des rangs obtenus par chacune des méthodes avec les deux groupes.

TABLEAU 15 : COMPARAISON DES FORMULES PÉDAGOGIQUES SELON LEURS RANGS — SOURDS ET ENTENDANTS

	EM	JD	DG	V1	V2	TU	AT	L1	L2	PC
S.M.	4	10	1	3	8	6	7	3	5	9
Ent.	4	5	9	2	8	6	10	3	1	7

Légende : à la première ligne, les formules pédagogiques; à la seconde, leur rang chez les élèves sourds; à la troisième, leurs rangs chez les entendants.

Le groupe des élèves sourds a obtenu des résultats proportionnels significativement plus bas avec le jeu didactique, la pensée créative et la logique déductive. Nos observations en classe nous amènent à pen-

ser que les deux premières formules échouent parce qu'elles ont en commun de distraire les élèves de l'objet principal à l'étude. Les élèves perdent le fil, s'amusent mais se concentrent plutôt sur le jeu lui-même que sur le concept sur lequel le jeu porte. La formule de pensée créative repose sur des principes semblables : jeux de rôles, jeux imaginatifs, etc. Par ailleurs, l'échec de la formule déductive s'explique différemment et confirme l'hypothèse que nous avions sur l'importance avec les personnes sourdes d'engager l'étude d'un concept avec ses illustrations concrètes. Mais il y a autre chose : nous avons observé que les personnes sourdes avaient de singulières difficultés à saisir une démarche déductive, d'où l'importance de nous interroger sur leur compréhension des rapports d'implications logiques. Ces difficultés découlent-elles de problèmes d'interprétation ? Sont-elles liées à la structure des langues signées, à la surdité elle-même, au développement cognitif des élèves sourds ? Quels rapports y a-t-il entre ces difficultés et les problèmes des personnes sourdes avec la langue écrite ? Ce sont des questions qui s'imposent et pour lesquelles nous n'avons aucun moyen de répondre pour l'instant[14].

À l'inverse, les résultats indiquent que le groupe des élèves sourds a obtenu des résultats proportionnels significativement plus importants avec la méthode de discussion de groupe (c'est en fait la seule formule où les élèves sourds obtiennent des résultats supérieurs à ceux des groupes-contrôle). Il faut cependant indiquer que les conditions de réalisation de cette formule pédagogique sont fort différentes dans les groupes de personnes sourdes, composés en moyenne de cinq élèves, et dans les groupes-contrôle, composés d'une trentaine d'élèves. Nous devions diviser les classes régulières en plusieurs sous-groupes de discussion (cinq ou six) et ne pouvions assurer une présence constante dans chacun d'eux. Il y a certainement ici un biais (d'ailleurs général, comme nous l'avons déjà souligné, mais plus grave dans le cas d'une formule pédagogique comme celle-ci) mais à notre avis insuffisant pour rendre compte du renversement complet de tendance observé. Nous pensons que ce résultat est très éloquent et souligne une

14. C'est l'un des objets principaux de la recherche en cours au cégep du Vieux Montréal, intitulée *Surdité : marqueurs de relations et négation*. Cette recherche est menée par Fernande Charron, Jean-Guy Lacroix et Robert Tremblay en collaboration avec Lise Lacerte.

caractéristique essentielle du mode d'apprentissage des personnes sourdes en tant que minorité culturelle particulière.

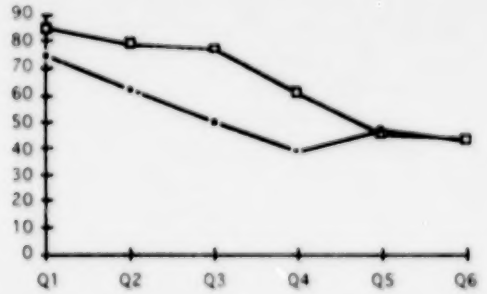
Venons-en maintenant à l'explication de l'écart entre les deux groupes. Le tableau suivant nous permet de saisir mieux la nature des difficultés particulières éprouvées par les personnes sourdes dans l'apprentissage des concepts.

TABLEAU 16 : COMPARAISON DES RÉSULTATS PAR QUESTIONS — SOURDS ET ENTENDANTS

COMPARAISON SOURDS/ENTENDANTS : Q							
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	
S•M	74,7	61,8	49,8	38,7	47,2	42,4	
Ent.	84,7	78,6	77,2	60,7	45,1	43,1	

Légende : la première ligne représente les questions; la seconde, les résultats moyens des élèves sourds; la troisième, les résultats moyens des entendants des groupes-contrôle.

GRAPHIQUE 11 : COMPARAISON DES RÉSULTATS PAR QUESTIONS — SOURDS/ENTENDANTS



Légende : la courbe aux carrés blancs représente les résultats des entendants; celle aux carrés noirs, ceux des sourds.

On y constate tout d'abord cette similitude remarquable des résultats aux questions qui manifestent le mieux la véritable compréhen-

sion des concepts, soit les cinquième et sixième questions. *Les entendants et les sourds y obtiennent des scores tout à fait identiques! Il faut alors insister sur le fait que malgré les conditions défavorables dans lesquelles ils sont plongés, les élèves sourds de l'ordre collégial n'accusent pas de retard eu égard à leur capacité à conceptualiser.* Cela dit, il ne faudrait pas minimiser le problème que souligne l'écart négatif que l'on peut observer dans les questions un à quatre. Toute la différence est dans la capacité à assimiler des exemples et à faire des liens analogiques entre ces exemples connus et d'autres illustrations semblables. Il y a en fait ici deux problèmes entremêlés : celui de l'information et celui de son traitement. Non seulement l'assimilation de l'information concrète nouvelle semble-t-elle plus difficile mais aussi le processus par lequel cette information est comparée aux données inscrites en mémoire et par lequel des similitudes sont identifiées. Selon nous, c'est notamment ici qu'une intervention pédagogique soutenue devrait être engagée, et ce dès le plus jeune âge.

Il faut noter quatre facteurs : premièrement, les personnes sourdes que nous avons rencontrées dans nos classes souvent ne connaissaient pas les mots utilisés pour désigner les concepts, ce qui renvoie à la nécessité d'une formation intensive en français écrit avant leur admission dans les programmes réguliers du collégial. Deuxièmement, elles manquaient souvent de l'information requise pour illustrer les concepts : que signifie le mot *influence* quand on ne fréquente pas les médias ? Que signifie le mot *pouvoir* quand on ne s'informe jamais des nouvelles politiques ? Troisièmement, on doit aussi noter un manque de familiarité des personnes sourdes avec la culture écrite, voire avec la culture tout court (le théâtre, le cinéma, les arts visuels, la culture scientifique). Nous avons eu la nette impression que leur expérience sociale et scolaire antérieure avait été marquée par le manque de contacts avec la culture générale. Soit par ignorance, soit par *effet Pygmalion* [15], on semble avoir attendu peu et, conséquemment, donné très peu aux personnes sourdes. Ces exigences plus faibles qu'on s'habitue à avoir envers les personnes que l'on perçoit comme moins capables, finissent par les rendre en effet moins capables parce que moins informées et donc moins à même de traiter l'information nouvelle. Il

15. On attend peu d'une personne qu'on croit incapable et les résultats semblent confirmer notre perception négative.

ut aussi noter un quatrième facteur défavorable : on connaît l'impor-
nce de l'interaction verbale dans l'acquisition du savoir et dans le
veloppement de la langue, d'abord dans l'enfance et tout au long de
ur vie les personnes sourdes ont souvent manqué d'interactions, soit
raison de leur surdité, soit en raison de l'acquisition trop tardive
une langue signée, soit en raison de l'attitude rébarbative de leur en-
ronnement interpersonnel. Il faut aussi noter que la quantité d'infor-
ations nouvelles à assimiler est plus grande pour les personnes
urdes que pour les entendants. Tous ces facteurs semblent jouer un
le dans ces difficultés à retenir et traiter l'information nouvelle, car
capacité à traiter une information nouvelle repose sur la quantité et
qualité du savoir antérieur, c'est là un des enseignements de base
s sciences cognitives.

6 Résultats comparés des tests en français écrit

Il peut être utile de souligner un autre point de comparaison entre
s deux populations, à savoir le degré de maîtrise du français. Glo-
lement nos tests ont révélé une différence importante (près de 19%)
défaveur des personnes sourdes. Cette donnée n'est pas originale.
ous savons déjà que l'apprentissage et la maîtrise de la lecture et de
écriture par des personnes ayant subi une perte auditive est une tâche
trêmement difficile, spécialement dans le cas des personnes sourdes
naissance qui n'ont pas bénéficié d'un apprentisasge hâtif d'une
ngue signée. Nous savons aussi que le niveau de maîtrise du français
r les personnes sourdes et malentendantes est généralement plus fai-
e que la moyenne de leur groupe scolaire entendant. Les résultats
e nous avons nous-mêmes obtenus confument ce fait. L'écart est
rticulièrement important en ce qui a trait aux capacités mesurées
ns le test de savoir-lire (25%). Ce résultat est éloquent si on le met
rapport avec les conditions habituelles de l'enseignement collégial.
rticulièrement en français et en philosophie, le texte est un relai es-
ntiel et un faible degré de maîtrise en lecture est un handicap impor-
nt car alors une grande partie de l'information nécessaire à la bonne
mpréhension des choses n'est plus disponible. Dans ces conditions,
ne saurait trop insister sur l'importance de compenser ce manque
information par un enseignement adapté. Nous sommes en fait très
pressionnés par le niveau de compréhension atteint par les person-

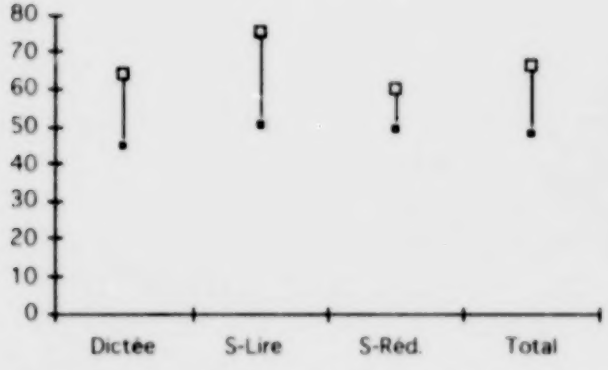
nes sourdes, étant données ces conditions initiales extrêmement défavorables.

TABLEAU 17 : RÉSULTATS COMPARATIFS AUX TESTS DE FRANÇAIS ÉCRIT

TESTS DE FRANÇAIS				
	Dictée	S-Lire	S-Réd.	Total
S + M	44,44	50,59	49,11	48,05
Ent.	64,08	75,14	59,94	66,39
Écart	19,63	24,54	10,83	18,34

Légende : la première ligne désigne les trois différents tests et leurs moyennes (total) — la dictée, le test de savoir-lire, le test de savoir-rédiger — ; la seconde ligne donne les résultats des élèves sourds; la troisième, ceux des entendants des groupes-contrôle; la quatrième mesure l'écart entre les deux groupes (écart positif moyen en faveur de. élèves entendants de 18,34 %).

GRAPHIQUE 12 : COMPARAISON AUX TESTS DE FRANÇAIS ÉCRIT — SOURDS / ENTENDANTS



Légende : les carrés blancs représentent les résultats des élèves entendants; les carrés noirs, ceux des sourds. On retrouve les trois tests et les moyennes.

Sans trop insister sur ce point, il faut quand même remarquer que les niveaux atteints par les groupes-contrôle sont très bas par rapport aux attentes que l'on est en droit de formuler envers des élèves de niveau collégial. En ce qui a trait aux élèves sourds, ces résultats démontrent éloquemment l'ampleur des besoins de formation adaptée en français. Considérons le tableau des équivalences utilisé dans le classement en alphabétisation, et nous pourrons constater que dans leur ensemble, s'ils devaient être classés après un retour aux études, les élèves réguliers du collégial que nous avons testés devraient refaire leur 2e secondaire en orthographe et leur 4e secondaire en lecture et écriture ! Ces résultats ont de quoi étonner, lorsqu'on sait que ces élèves ont tous leur diplôme d'études secondaires en poche ! Il faut dire qu'il s'agit là d'une moyenne et que les élèves de fin de cégep se classaient mieux que ceux du groupe de français qui commençaient leur collégial. C'est néanmoins une donnée comparative qu'il faut avoir en tête lorsqu'on examine le classement des élèves sourds que nous avons testés : si on exclut la dictée (qui est peu fiable étant donné les problèmes d'interprétation et de compréhension brute des mots à écrire qu'elle implique), ils se classent en 2e secondaire. Il n'en demeure pas moins que les élèves des groupes-contrôle se classent en moyenne en 4e secondaire et que les élèves sourds se classent en 2e secondaire. C'est là une information très importante si on veut saisir toute l'ampleur de la difficulté d'intégration au collégial qu'éprouvent les personnes sourdes et tous les efforts qu'elles doivent consentir pour atteindre les résultats en compréhension dont nous faisons état dans ce rapport.

Examinons plus avant cette question. L'importance de la langue dans le développement de la pensée est considérable (Vygotsky, 1962; Whorf, 1956). En effet, on a souvent pu constater, certaines études s'adressant même spécifiquement au niveau collégial (Désautels, 1978; Desjardins & Tournier, 1980; Houle 1989), que compétence linguistique et rendement scolaire sont liés : une meilleure connaissance de la langue s'accompagne généralement de meilleurs résultats académiques. Aussi, dans une recherche visant à évaluer diverses formules pédagogiques, particulièrement par rapport à l'acquisition de concepts, nous devions chercher à évaluer la compétence linguistique de nos sujets en français écrit et son impact sur leur compréhension conceptuelle.

Comme nous l'avons vu, l'idée que les élèves sourds éprouvent, à des degrés divers, des difficultés en lecture et en l'écriture est fort répandue. Mais, quel est véritablement l'écart qui sépare les élèves sourds des entendants quant à leur compétence linguistique ? Dans cette optique, nous devons aussi considérer la problématique des élèves entendants faibles en français. Ceux-ci obtiennent-ils des résultats inférieurs à leur pairs qui ont une bonne connaissance de la langue écrite ? Advenant une telle éventualité, on pourrait avancer l'idée que c'est la compétence dans la langue d'étude, et non la surdité en soi, qui entraîne un déficit relativement à la capacité de conceptualisation.

C'est afin d'en connaître davantage au sujet du lien entre le niveau de maîtrise de la langue d'étude et la compréhension des concepts, que nous avons fait passer un test de français à chacun des élèves qui ont participé à l'expérience. Après avoir considéré quelques instruments de mesure, nous avons opté pour le test de français langue maternelle du ministère de l'Éducation, tel que mis à jour en octobre 1986. Ce test nous permet de connaître les habiletés des élèves tant au plan de la compréhension que de la production écrite. Tout en étant conscients du fait que le français n'est pas la langue maternelle de plusieurs élèves sourds, nous leur avons fait passer ce test puisqu'il était impératif de connaître leur niveau de compétence dans la langue d'étude et de pouvoir le comparer avec celui des élèves entendants. Ce test permet de classer les élèves par année scolaire tel qu'on peut le voir dans le tableau 18.

Les élèves devaient passer les trois parties du test, soit le savoir-orthographier, le savoir-lire et le savoir-rédiger. Une période de 30 minutes était accordée pour le savoir-orthographier, une seconde période de 30 minutes pour le savoir-lire et l'élève disposait de 75 minutes, au plus, pour le savoir-rédiger. Tous les groupes ont disposé des mêmes périodes de temps, à l'exception de la dictée où 15 à 20 minutes additionnelles ont été accordées aux élèves sourds étant donné l'impossibilité pour eux de recevoir le message et d'écrire simultanément. En effet, dans leur cas la réception du message passe nécessairement, au moins en partie, sinon en totalité, par le canal visuel.

La première partie du test consiste en une dictée de 10 phrases distinctes où l'on retrouve certaines difficultés homophoniques ainsi que

TABLEAU 18 : CORRESPONDANCES ENTRE LES RÉSULTATS AUX TESTS DE FRANÇAIS ET NIVEAUX SCOLAIRES

Année scolaire	Savoir-orthographier	Savoir-lire	Savoir-rédiger
sec. 5	90-100	80-100	70-100
sec. 4	80-88	70-79	60-69
sec. 3	70-78	60-69	50-59
sec. 2	60-68	50-59	40-49
sec. 1	50-58	40-49	30-39
7 e	40-48	30-39	20-29
6 e	20-38	29	19
5 e	0-18		
4 e			
3 e			
2 e		20	10
1 e		19 et moins	0-9

des mots de basse fréquence. Chacune de ces phrases étaient dites à trois reprises. Pour les élèves sourds, les phrases étaient signées en français signé[16] ; c'est-à-dire que toutes les composantes de la phrase étaient reproduites dans leur ordre de présentation. Autrement dit, les élèves n'avaient pas à faire de traduction de la L.S.Q. au français puisque l'énoncé leur était présenté dans la version française intégrale.

Durant la deuxième partie du test, les élèves devaient lire deux textes et répondre à des questions de compréhension : 14 questions à choix multiple pour le premier texte et 13 pour le second. Les deux textes sont de différente nature, l'un est de type informatif, « Le lièvre d'Amérique » de Jean Pagé (*La Presse*, 3 février 1979) et l'autre est littéraire, sans titre, de Nicole Gendron (1980).

Enfin, le savoir-rédiger consiste en une lettre d'opinion, sur un sujet au choix parmi sept sujets d'actualité. La lettre doit avoir au moins 30 lignes et respecter les critères énoncés quant à la présenta-

16. Plus de détails sont présentés relativement à la distinction français signé - L.S.Q. dans la section 2.4 sur les moyens de communication, pp.47 et svt.

tion (ville, date, signature) et au contenu (une introduction présentant le sujet, une prise de position, trois arguments appuyant l'opinion exprimée et une conclusion où l'on retrouve un rappel de la prise de position en plus d'un souhait ou d'une recommandation). Une feuille vierge était distribuée aux élèves afin qu'ils puissent rédiger un brouillon avant de reproduire leur texte sur la feuille-réponse. La consultation d'un dictionnaire était autorisée.

La correction a été effectuée par les professeurs selon les critères établis par le Ministère. En ce qui concerne la dictée, chaque erreur entraîne la perte de deux points; les accents comptent, mais une même faute présente plusieurs fois n'est comptée qu'une seule fois. En ayant fait 5 fautes et moins, l'élève se classe en cinquième secondaire. Le maximun de fautes permises étant de 50, aucun élève ne peut être classé de la quatrième à la première année. La correction du savoir-lire est à pondération dichotomique; un nombre de points déterminé pour chacune des questions est accordé pour chaque bonne réponse. Les critères prévalant à la correction du savoir-rédiger recoupent deux aspects, soit le fond (48 points) et la forme (52 points) : le fond est évalué selon une pondération dichotomique alors que la forme l'est selon des critères à évaluation qualitative, soit bien (4 points), moyen (2 points) et médiocre (0 point). La présentation matérielle et l'organisation en paragraphes compte pour 1 point chacun. Dans l'introduction, la présentation du sujet vaut 4 points et la prise de position, 5. Chaque argument représente 3 points (trois arguments sont demandés). Le rappel de la prise de position et un souhait ou une recommandation méritent 2 points chacun s'ils sont présents dans la conclusion. Quant à la forme, l'évaluateur doit juger des caractéristiques suivantes : progression de l'argumentation, cohérence, ton et vocabulaire adapté à la prise de position, concision, variété des structures de phrases; selon le texte, 4, 2 ou 0 points étaient accordé:. 6 points sont attribués pour l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe; 2 fautes sont acceptées sans perte de points, 3 à 4 fautes font perdre 1 point, 5 à 6 fautes, 3 points, et 7 à 8 fautes, 4 points alors que 9 erreurs et plus font perdre la totalité des points à ce chapitre.

Il serait légitime de s'attendre à ce que les élèves du collégial aient atteint une compétence en français écrit de niveau 5e secondaire. Comme nous avons vu plus haut, ce n'est pas le cas, puisque les élèves entendants se classent en 4e secondaire, c'est-à-dire que non seulement ils n'ont pas le niveau de la fin du secondaire, mais qu'en fait ils devraient reprendre leur 4e secondaire! Aussi il nous semble indiqué de parler de faiblesse, voire de lacune concernant leur performance écrite en français. Par ailleurs, même si les élèves sourds démontrent un retard par rapport aux entendants, il est remarquable que cet écart ne soit pas plus grand. En effet, l'acquisition d'une langue ayant comme prérequis l'accessibilité à son modèle oral, il est assez étonnant que les élèves sourds parviennent à un tel résultat, d'autant que la plupart d'entre eux n'ont pas bénéficié de service d'interprétation avant leur entrée au collégial. Notons cependant que les innombrables heures de travail passées en présence de l'orthophoniste ont sûrement contribué à améliorer leur compétence en français. De plus, il faut souligner que la moitié de nos sujets sont malentendants, c'est-à-dire qu'ils reçoivent une partie du modèle linguistique du français, quoique ce modèle soit criblé de trous. Rappelons que l'étude de Dubuisson *et al.* (1988) a conclu que, dans l'ensemble, les étudiants malentendants ont une meilleure maîtrise linguistique que leurs homologues sourds, malgré le fait que ces deux groupes partagent plusieurs difficultés à l'écrit, comme nous le mentionnions déjà au premier chapitre. En examinant plus soigneusement les résultats, nous pouvons saisir un peu mieux les problèmes spécifiques que la surdité semble entraîner dans le processus d'apprentissage du code écrit d'une langue orale.

Au niveau du savoir-orthographier, nous remarquons un écart de 20% entre les élèves sourds et les groupes-témoin. On peut se demander pourquoi les élèves sourds qui ont pourtant accès au modèle du français écrit à l'école pendant près de douze ans (et souvent plus) n'obtiennent pas de meilleurs résultats. En outre, on peut s'étonner de ce que leur performance au savoir-orthographier soit inférieure à celle du savoir-rédiger. En effet, cette partie du test ne requiert aucun effort d'encodage, il ne s'agit que de reproduire les mots dictés. On peut expliquer ce phénomène à partir du concept de *fréquence* des mots. La fréquence est un facteur important dans l'acquisition du vocabulaire: les mots de haute fréquence sont plus facile à apprendre alors que les

mots de basse fréquence occasionnent plus de problèmes. Or, pour une personne sourde, la fréquence lexicale sera toujours moins élevée que pour la personne entendante pour qui la langue orale est omniprésente dans ses activités quotidiennes. De plus, les personnes sourdes éprouvent de nombreuses difficultés lors de leurs lectures — entre autre en raison de l'ignorance du sens de plusieurs mots — et ainsi réduisent leur temps de lecture : de ce fait, elles diminuent leur fréquentation du modèle linguistique qu'elles doivent pourtant apprendre. On perçoit ici dans quel cercle vicieux elles se retrouvent. Il est évidemment plus ardu de savoir épeller des mots que l'on fréquente peu. De plus, la personne sourde ne peut recourir à la mémoire sonore pour s'aider dans son épellation puisque son seul canal d'accès au mot est visuel. On rencontre ainsi souvent des inversions et des omissions de lettres, ou des modification de sens dues à la similitude des signes employés pour interpréter les mots à dicter comme dans les exemples suivants : *épecirie* au lieu d'épicerie, *sensionnelle* pour sensationnelle, *amiablement* pour aimablement, ou enfin *trucs* au lieu de tours, ainsi de suite.

Quant aux entendants, en plus d'éprouver des difficultés d'ordre homophonique, ils ont aussi de réels problèmes à maîtriser certaines règles de base en grammaire tel que l'accord du nom et de l'adjectif ou celui du sujet et du verbe.

En terme de compétence linguistique, il est reconnu que la compréhension précède la production. Aussi, il va de soi que les résultats du savoir-lire soient meilleurs que ceux du savoir-rédiger. Au contraire, on remarque que cet écart est inexistant chez les sourds. Ajoutons deux remarques susceptibles d'expliquer ces résultats des personnes sourdes. Premièrement, l'écart syntaxique entre le français et la L.S.Q. est si grand que la lecture, même si elle est une activité de décodage, demeure ardue pour les signeurs et les utilisateurs d'un pidgin proche de la L.S.Q.; cela implique qu'ils ont besoin de plus de temps pour lire les textes et, de ce fait, qu'ils disposent d'une période plus courte pour répondre aux questionnaires. Deuxièmement, la correction du savoir-rédiger comporte un pointage important pour le contenu, accordant moins d'importance à l'orthographe et à la syntaxe : 52% pour le fond et 48% pour la forme. Ce résultat nous explique en partie le fait que l'écart entre les élèves sourds et les élèves entendants s'amenuise à

cette dernière partie du test. C'est en effet au niveau du savoir-rédiger que l'écart est moindre entre les résultats des deux groupes (il tombe de 25% à 10%).

Dans un autre ordre d'idées, il faut souligner une étude en cours de Lacerte et Charron[17] qui indique une difficulté marquée chez les sourds à comprendre les consignes écrites qui accompagnent nécessairement ce type de test. Comme pour obtenir de bons résultats au test de lecture, le texte doit non seulement être compris de façon appropriée, mais aussi les consignes qui l'accompagne, on comprend que certains mauvais résultats peuvent être dus au fait de n'avoir pas tout à fait saisi ce qu'il fallait faire. Cette remarque s'applique aussi au test de savoir-rédiger, avec peut-être des conséquences encore plus graves, puisque dans ce cas les consignes indiquent clairement le type de texte qu'il faut produire.

En ce qui concerne la forme des productions écrites des élèves sourds, on note divers problèmes : pauvreté au niveau lexical, maladresse dans l'emploi des expressions idiomatiques, absence de mots-liens, temps de verbes inappropriés, manque de cohérence qui s'exprime par l'omission ou l'emploi erroné de mots foncteurs (déterminants, prépositions, conjonctions). Une erreur typique consiste à surgénéraliser certains procédés morphologiques : ainsi, on retrouve des mots comme *convaincrer*, *jasement*, et des expressions comme *depuis les années centenaires*, etc. Souvent des incohérences sémantiques se glissent dans le texte dues à l'ignorance à la fois des distinctions entre catégories grammaticales (nom, verbe, adjectif) et des contours sémantiques d'un terme; par exemple on rencontre des phrases telles que: *...elles avaient éducation les règles...*, *...l'opposition anglais serait agissé en colère...*, *...il faut respecter les racistes la même humaine blanche...* On constate donc des problèmes sémantiques importants ainsi que de graves lacunes au niveau morpho-syntaxique. En ce qui concerne le fond de ces mêmes textes, on relève l'absence de distinctions entre argument et exemple. En outre, on constate que le manque d'information collatérale qui les caractérise joue ici en leur défaveur puisqu'ils disposent de moins d'éléments

17. Luce Lacerte et Fernande Charron, « La compréhension des consignes par les élèves sourds de l'ordre collégial », présentation lors du congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 1992.

pour étoffer le contenu de leurs textes ; ainsi, un manque d'originalité caractérise fréquemment ces textes.

Quant aux élèves entendants, ils démontrent également une piètre connaissance du code écrit de leur langue. Leurs textes sont truffés d'erreurs quant à l'emploi du vocabulaire pertinent, de la ponctuation, des règles de base de la grammaire (accords en genre, en nombre, etc.). On dénote aussi, une certaine incompétence au niveau syntaxique qui entraîne des problèmes de cohésion sémantique. Certains textes sont aussi contaminés par la confusion argument / exemple, quoique celle-ci soit moins flagrante que dans les textes produits par les élèves sourds.

Dans l'ensemble, on peut dire que les élèves que nous avons testés éprouvent de grandes difficultés à structurer logiquement leur pensée, que, s'ils parviennent, le plus souvent de façon médiocre, à énoncer quelques idées et quelques faits c'est sans égard aux liens qui les unissent, sans nuance et sans perception de la nature souvent ambigüe des problèmes dont ils discutent.

Quoique nous puissions nous inquiéter de la faiblesse de nos sujets quant à la maîtrise de la langue d'étude, il importe de les comparer à leurs pairs, sourds et entendants, de niveau collégial. A ce sujet, ils sont tout à fait représentatifs de l'ensemble de la population collégiale. Plusieurs études (dont Brouillet et Gagnon 1990; Lacroix et Vasseur, 1988; Racine et al., 1986; RIEFEC II, 1978) ont démontré, à l'aide du test TEFEC, la faiblesse en français des étudiants de niveau collégial. Une grande homogénéité règne quant aux difficultés énumérées dans l'ensemble de ces études et la nôtre : problèmes d'orthographe lexicale et grammaticale, de ponctuation, d'accords et de syntaxe, problèmes de cohésion et de cohérence, sans oublier l'étonnante banalité du point de vue adopté dans plusieurs de leurs écrits (comme on peut en juger par les exemples représentatifs qu'on trouve en annexe A.3).

Du côté des personnes sourdes, de nombreuses études concernant la compétence du code écrit de la langue orale du milieu environnant (Charrow 1974; Quigley et Paul 1984; Lacerte 1989; Martin, dir. et al. 1989, etc.) sont parvenues à des conclusions très semblables aux nôtres. D'ailleurs, à la lumière de l'étude de Dubuisson *et al.* (1988) on peut dire que les étudiants sourds universitaires éprouvent des difficultés en tous points comparables à celles de nos sujets.

Finalement, il est intéressant de souligner que les résultats de Racine *et al.* (1986) font également mention d'un écart semblable entre les francophones et les allophones du cégep Bois-de-Boulogne, les premiers ayant obtenu 56% au test TEFEC alors que pour les allophones la moyenne variait entre 41% et 28%. Quoique notre but n'est pas d'approfondir spécifiquement cette comparaison, elle nous semble extrêmement suggestive. La maîtrise du code écrit d'une langue seconde exige en effet des efforts considérables, efforts auxquels doivent consentir les allophones et, à plus forte raison, les personnes ayant une déficience auditive.

On voit donc, au bilan, que les élèves qui constituaient nos groupes ont des difficultés de lecture et d'écriture très comparables à celles diagnostiquées par d'autres études consacrées à cette question. Cela nous amène à conclure que notre échantillon est représentatif, du moins sur cette question, et que les écarts observés sont généralisés; c'est là une donnée avec laquelle il faudra composer dans l'avenir.

4.7 Liens de dépendance entre la connaissance du français et la compréhension conceptuelle

On peut montrer qu'il existe un faible lien de dépendance entre les résultats aux tests de compréhension et les résultats initiaux en français[18]. Le tableau suivant — *reproduit ici à titre strictement indicatif, étant donné l'insuffisance statistique de l'échantillon* — nous permet d'apercevoir un certain rapport entre le pourcentage obtenu en français par les élèves sourds et leurs résultats. À l'évidence, même si la taille de l'échantillon nous y autorisait, la dispersion des résultats ne permettrait pas de conclure positivement à une dépendance univoque entre les deux variables, mais on reconnaîtra aussi que cette dispersion n'est pas purement aléatoire, comme le coefficient de détermination de ,405 l'indiquerait. Selon cette donnée, 40% de la variation de la moyenne réelle par rapport à la droite de régression serait expliquée

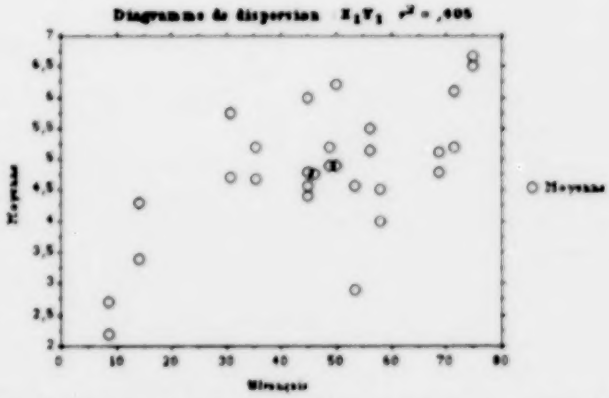
18. Les trois analyses statistiques corrélatives qui suivent sont les seules à présenter un certain intérêt. Toutes les recherches statistiques que nous avons effectuées se sont avérées redondantes, non significatives ou non fiables. C'est le cas notamment des comparaisons entre le degré de surdité et les moyennes, les niveaux de français et les réponses question par question, les moyens de communication et les méthodes pédagogiques, etc. Nous avons soustrait ces analyses du rapport car elles ne présentaient aucun intérêt pour les lecteurs.

(mais pas nécessairement causée) par la variation du résultat au test de français. On voit au diagramme de dispersion qu'un rapport très lâche semble lier les deux variables.

GRAPHIQUE 13 : CORRÉLATION ENTRE LES MOYENNES EN FRANÇAIS ET AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS

Coeff. de Corr. X1 : %français Y1 : Moyenne

Total :	Covariance :	Corrélation :	Détermination :
30	12,408	,636	,405



Légende : r^2 = coefficient de détermination; %français = moyennes aux tests de français; moyenne = moyennnes aux tests de compréhension

Afin d'obtenir une interprétation plus juste de ces données, il est apparu nécessaire de nous tourner vers un test statistique plus fiable avec de très petits échantillons. Parmi les tests non-paramétriques disponibles, le coefficient de corrélation de rang de Kendall « τ », ou *tau de Kendall* [19], s'avère être la mesure la plus fiable dans notre contexte, car elle s'applique avec un taux de succès très grand sur de très petits échantillons (si $n \geq 8$). On peut voir dans le tableau suivant qu'il y a

ne *concordance faible* (,392) mais *réelle* entre le niveau de français t la moyenne aux tests de compréhension. Veuillez noter que cette orrélation de rang est extrêmement significative ($Z > 2,58$) et tout à ait fiable ($p < ,01$). Bref, les variations observées dans les moyennes ux tests de compréhension peuvent être partiellement expliquée par s variations des niveaux de français. Cependant la faiblesse de cette oncordance devrait nous indiquer que *le degré initial de français 'est pas la variable explicative majeure* permettant de prédire les ré-ultats de compréhension ultérieurs des élèves.

ABLEAU 19 : τ DE KENDALL — NIVEAUX DE FRANÇAIS ET IOYENNES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS

Coefficient de corrélation de Kendall — **X_1 : Français** — **Y_1 : Moyenne**

N	30	
Compte	166	
Tau	,382	
Z	2,962	p = ,0031
Tau corrigé en raison des équivalences	,392	
Z corrigé en raison des équivalences	3,046	p = ,0023
#X groupes équivalents : 14	#Y groupes équivalents : 3	

Cela signifie plus simplement qu'un faible niveau de français peut ès bien être accompagné d'une excellente compréhension alors u'un fort niveau de français peut aussi bien résulter dans un niveau e compréhension moyen médiocre.[19] Quoique de façon générale, on eut voir que les plus forts en français tendent légèrement à obtenir de eilleurs résultats aux tests de compréhension. On peut voir aisément ue c'est le cas de certains résultats dans le diagramme de dispersion -haut. Il faut se rappeler que nos tests de compréhension sont conçus e manière à ce que ce ne soit pas la maîtrise langagière des élèves qui

19. George A. Ferguson, Yoshio Takane, *Statistical Analysis in Psychology and Education*, New York, McGraw-Hill, 1989, 587 p., pp.418-428. Le tau de Kendall est symbolisé par la lettre grecque τ.

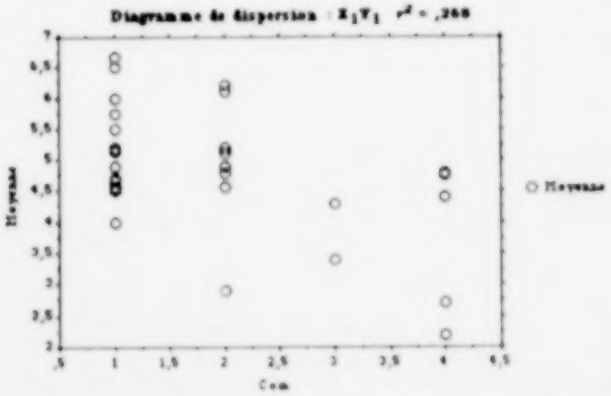
soit mesurée (comme dans bien des tests d'intelligence) mais bien leur véritable compréhension conceptuelle.

Dans une optique semblable, on peut se demander si les moyens de communication utilisés par les élèves influent sur leur compréhension des concepts. Les élèves ont été classés de la manière suivante : élèves sourds utilisant exclusivement le français comme moyen de communication (catégorie 1), ceux utilisant le français et une forme de communication signée (catégorie 2), ceux utilisant exclusivement un mode pidgin signé (catégorie 3) et enfin ceux utilisant exclusivement la L.S.Q. (catégorie 4). Les données qui suivent sont très peu significatives puisque les échantillons sont très restreints et très inégaux. De plus certains élèves utilisant la L.S.Q. ne l'ont pas appris comme une langue maternelle, c'est-à-dire entre un et cinq ans. On remarque néanmoins une faible corrélation négative qui pourrait signifier simplement qu'il n'y a pas de résultats forts parmi les élèves utilisant exclusivement un moyen de communication signé et que par contre les plus faibles se retrouvent surtout dans ces catégories. On ne peut pas tirer de conclusion de ces données.

GRAPHIQUE 14 : CORRÉLATION ENTRE LES MOYENS DE COMMUNICATION ET LES MOYENNES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS

Coeff. de Corr. X_1 : Com Y_1 : Moyenne

Total	Covariance	Corrélation	Détermination
30	-,634	-,517	,268



Légende : les moyens de communication sont représentés par les colonnes 1 à 4 et les points représentent les résultats aux tests de compréhension.

r^2 = coefficient de détermination

Dans le même sens, le test de Kendall nous indique un coefficient de corrélation négatif (ou régressif) très faible de -,359, avec cependant un bon degré de fiabilité. Ce résultat peut être considéré comme redondant par rapport à ce que nous savons déjà de l'importance relative de la maîtrise du français, puisque les élèves qui ne communiquent pas en français sont généralement faibles en français : ce qui est une tautologie peu instructive. En fait, nous avons de bonnes raisons de penser qu'une population de signeurs natifs obtiendrait des résul-

tats comparables sinon meilleurs que ceux des personnes sourdes qui utilisent surtout une langue orale pour communiquer, car alors l'apprentissage d'une langue seconde, même orale, est facilitée par le fait de disposer d'une assise linguistique solide et complète.

TABLEAU 20 : τ DE KENDALL — MOYENS DE COMMUNICATION ET MOYENNES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS

Coefficient de corrélation de Kendall — X_1 : **Com** — Y_1 : **Moyenne**

N	30	
Compte	-129	
Tau	-,297	
Z	-2,301	p = ,0214
Tau corrigé en raison des équivalences	-,359	
Z corrigé en raison des équivalences	-2,787	p = ,0053
#X groupes équivalents : 4	#Y groupes équivalents : 3	

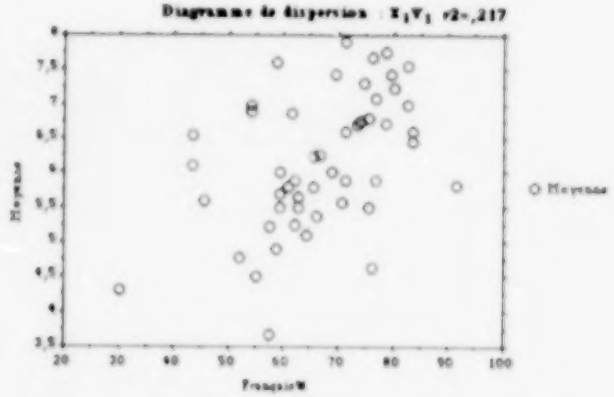
Beaucoup plus intéressantes sont les données issues de la comparaison entre les résultats des groupes-contrôle en français et de leurs résultats moyens aux tests de compréhension. Plus fiables statistiquement, bien que l'échantillon ne soit pas standardisé, faute de moyens, ces données sont néanmoins surprenantes. En effet, elles indiquent un très fort degré de dispersion des résultats, tel que seulement 22% environ de la variation des moyennes de compréhension conceptuelle peut être expliquée par la variation des niveaux de français. C'est-à-dire que la variation du niveau de français par rapport à la moyenne n'explique pratiquement rien de la variation correspondante des moyennnes des tests de compréhension conceptuelle. Ainsi la compréhension conceptuelle dépend-t-elle essentiellement d'autres facteurs explicatifs pour lesquels nous ne possédons aucune donnée. On peut penser par exemple à la difficulté du concept, à la formule pédagogique, au niveau de motivation, à l'enseignant, aux facultés cognitives des élèves ou à tout autre facteur non-considéré dans notre étude. On peut par contre penser raisonnablement que ce sont des facteurs

pédagogiques et cognitifs qui interviennent surtout ici. Si on examine le diagramme de dispersion, on voit à l'oeil nu que le niveau de français n'est pas prédictif par rapport aux résultats moyens.

GRAPHIQUE 15 : CORRÉLATION ENTRE LES NIVEAUX DE FRANÇAIS ET LES MOYENNES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — GROUPES-CONTRÔLE

Coeff. de Corr. X1 : Français% Y1 : Moyenne

Total :	Covariance :	Corrélation :	Détermination :
51	5,514	,466	,217



Le test de Kendall appliqué à cet échantillon confirme cette impression en donnant un tau encore plus faible que celui déjà faible obtenu avec les élèves sourds, soit 34%. Cette donnée très significative ($z > 2,58$) et très fiable ($p < ,01$) dénote une dépendance à la limite de l'acceptabilité.

TABLEAU 21 : τ DE KENDALL — NIVEAUX DE FRANÇAIS ET MOYENNES AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — GROUPES-CONTRÔLE

Coefficient de corrélation de Kendall — **X1 : Français%** / **Y1 : Moyenne**

N	51	
Compte	430	
Tau	,337	
Z	3,493	p = ,0005
Tau corrigé en raison des équivalences	,342	
Z corrigé en raison des équivalences	3,537	p = ,0004
#X groupes équivalents : 15	#Y groupes équivalents : 8	

Ce résultat étonnant contredit l'hypothèse que nous avions formulé sur ce point, mais confirme en quelque sorte par la négative, l'indépendance de notre test de compréhension conceptuelle envers les habiletés en français écrit de nos élèves. Si le résultat avait été contraire et que nous avions constaté un lien de dépendance, nous n'aurions eu aucun moyen de savoir si cela aurait indiqué une dépendance stricte (ou causale) entre les capacités en français et les aptitudes à saisir les concepts ou une redondance de la mesure (avoir mesuré deux fois la même habileté linguistique par des moyens différents). L'inverse entraine des conséquences très différentes. Nous savons ainsi que le test de compréhension conceptuelle que nous avons forgé ne mesure vraiment pas des habiletés linguistiques, mais la compréhension des élèves. Mais nous savons aussi que cette compréhension ne dépend pas uniquement des capacités de lecture et d'écriture : *il faut cependant noter que nous ne mesurons pas des habiletés intellectuelles de niveau supérieur.*

On notera en terminant ce point que le comportement des personnes sourdes diffère peu de celui des entendants, bien que leur niveau de français écrit soit très légèrement plus prédictif de leur degré de compréhension conceptuelle.

4.8 Efficacité d'un enseignement modulaire-programmé

Rappelons que la seconde année de l'expérimentation, hormis l'enseignement aux groupes-contrôle dont nous avons déjà fait état, nous cherchions à savoir si l'adjonction d'un enseignement modulaire-programmé dans la première partie de chaque cours était susceptible d'améliorer le degré de compréhension des élèves. Malheureusement pour nous, le renouvellement de la clientèle a été très faible durant la seconde année d'expérimentation alors même que, pour des raisons évidentes, seuls les nouveaux élèves sourds pouvaient être considérés (ceux n'ayant pas participé à la première année). Aussi le nombre d'élèves dont les résultats peuvent être considérés est-il trop bas pour que les données recueillies soient significatives. Il faut donc considérer ce qui suit avec la plus grande circonspection.

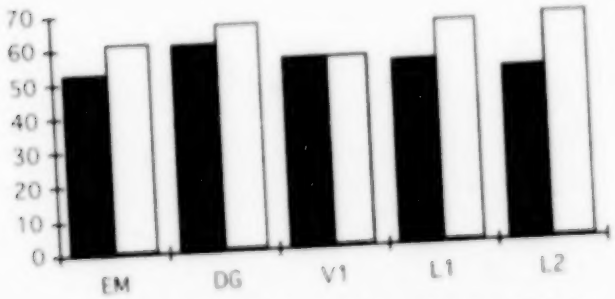
Afin d'obtenir des résultats présumés optimaux, nous avons réduit notre échantillon de formules pédagogiques aux cinq plus performantes de la première année. Nous pensions ainsi réussir à constituer un devis pédagogique optimal qui, si notre hypothèse s'avérait correcte, aurait permis aux élèves sourds d'obtenir des résultats semblables à ceux des élèves entendants. De fait, nous croyions qu'une forme programmée (systématique) d'enseignement modulaire (décomposé en unités discrètes) permettrait de suppléer en partie au déficit informationnel que nous avons mentionné précédemment, et d'illustrer les principes de traitement de l'information qui doivent être mis en œuvre dans les définitions et utilisations des concepts à l'étude. Notre attente n'a pas été déçue, bien que nous ne puissions prétendre à aucune certitude, étant donné la très petite population étudiée. Dans le graphique suivant, on voit que dans quatre cas sur cinq, nous avons obtenu une amélioration notable de la compréhension des élèves. Il semble donc qu'un enseignement modulaire-programmé soit un bon moyen pour complémenter l'enseignement aux personnes sourdes.

TABLEAU 22 : COMPARAISON DES RÉSULTATS AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS AN 1 ET AN 2

COMPARAISON MP AN 1+ ET AN 2					
	EM	DG	V1	L1	L2
AN 1+	52,5	60,8	55,8	53,8	50,8
AN 2+	61	66	55,6	65	66

Légende : la première ligne désigne les cinq meilleures formules, selon les résultats de la première année; la seconde ligne représente les résultats de la première cohorte sourde, la troisième, ceux de la seconde.

GRAPHIQUE 16 : COMPARAISON DES RÉSULTATS — SOURDS AN 1 ET SOURDS AN 2



Légende : les colonnes noires représentent les résultats de la première année; les colonnes blanches représentent les résultats de la seconde année.

Dans ce graphique, nous comparons évidemment les résultats moyens de la seconde année, non pas aux résultats globaux de la première mais seulement aux résultats des cinq meilleures formules pédagogiques, puisque ce sont celles que nous avons testées la seconde année. Cependant, en réduisant le nombre de formules, nous nous trouvions aussi à les tester deux fois, ainsi les chiffres de l'an 2 reflètent-ils une moyenne de ces deux occurrences de chaque méthode. Or,

il semble que cette amélioration soit en partie due à la répétition des formules gagnantes. En effet, si nous comparons les résultats des cinq meilleures formules de la première année avec la première occurence de ces formules la seconde année, l'amélioration est plus modeste, de l'ordre de 4% environ, et ce avec toutes les formules testées. Méthodologiquement, cette comparaison est plus juste. On notera au passage que la reprise d'une formule efficace semble en augmenter l'efficacité, on peut expliquer ce fait par la plus grande familiarité des élèves avec les activités qui composent une formule pédagogique particulière.

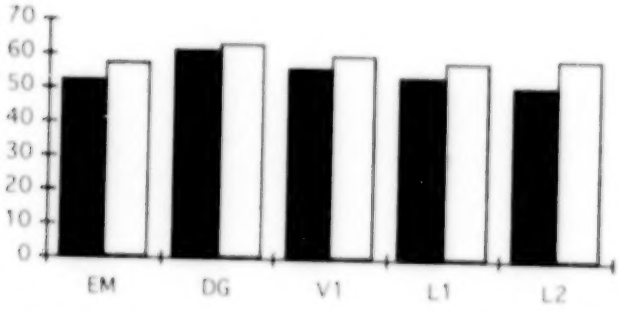
TABLEAU 23 : COMPARAISON DES RÉSULTATS AUX TESTS DE COMPRÉHENSION — SOURDS AN 1 ET PREMIÈRE OCCURRENCE DE L'AN 2

COMPARAISON MP AN 1 / AN 2.1					
	FM	DG	V1	L1	L2
AN 1	52,5	60,8	55,8	53,8	50,8
AN 2.1	57	63	60	57,8	59

Légende : la première ligne désigne les cinq meilleures formules, selon les résultats de la première année, la seconde ligne représente les résultats de la première cohorte sourde, la troisième, ceux de la seconde à la première occurrence de chacune des formules pédagogiques.

On doit cependant chercher à savoir si cette amélioration est uniforme ou si elle est due à l'amélioration des résultats sur certaines tâches particulières. L'étude des données question par question pour l'ensemble des dix cours conceptuels d'une session peut nous permettre d'aborder ce point. On peut voir au graphique suivant que les améliorations intervenues la seconde année, en raison donc de l'enseignement modulaire et de la répétition des formules gagnantes, sont présumément dues à une amélioration aux plans de l'exemplification et surtout de la définition. Nous pensons que ce résultat confirme l'efficacité de l'enseignement modulaire. Ce type d'enseignement, dont certains trouveront peut-être le contenu trop simple, a pour effet principal de focaliser l'attention des élèves sur certains points importants de la compréhension conceptuelle, il leur permet aussi de prendre conscience de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils ignorent et, pour

GRAPHIQUE 17 : COMPARAISON DES RÉSULTATS — SOURDS AN 1 ET OCCURRENCE 1 SOURDS AN 2



Légende : les colonnes noires représentent les résultats moyens des sourds de l'an 1; les colonnes blanches, ceux des sourds de l'an 2 à la première occurrence de chacune des formules pédagogiques.

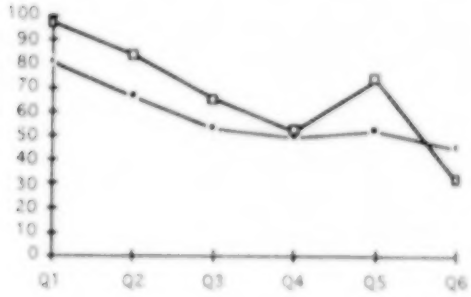
les signeurs et autres utilisateurs des signes, il permet d'établir fermement le rapport entre le mot désignant le concept et son signe. Il y a certes un élément de mémorisation qui intervient, mais n'est-ce pas là le point de départ de tout apprentissage conceptuel ? On ne saurait donc retenir cet argument comme un défaut de la formule d'enseignement modulaire. L'autonomie de la pensée ne saurait se développer sans une base solide; dans le cas qui nous occupe, le fait de favoriser la mémorisation des définitions indique aux élèves l'importance qu'il faut leur accorder et, à la longue, produit une familiarisation avec le concept même de définition. Par contre, on ne saurait prétendre que la simple mémorisation manifeste une profonde compréhension des éléments de la définition ou de son usage correct, pourtant il faut insister sur le fait que l'emmagasinage en mémoire a des effets bénéfiques parce qu'il enrichit la somme d'informations conceptuelles disponible. Nul ne peut prétendre avoir toujours compris totalement et du premier coup les définitions qu'il apprenait, c'est à plus long terme que l'activation des éléments en mémoire permet de les mettre en perspective et d'en approfondir le sens véritable.

TABLEAU 24 : COMPARAISON DES RÉSULTATS QUESTION PAR QUESTION — SOURDS AN 1 ET SOURDS AN 2

COMPARAISON Q AN 1e ET AN 2						
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
AN 1e	80,7	66,3	53,2	49,6	52,4	45,2
AN 2e	97	83,6	65	52,6	73,8	32

Légende : la première ligne représente les questions 1 à 6; la seconde, les résultats par questions des sourds de l'an 1 à l'occasion de l'utilisation des meilleures formules pédagogiques; la troisième, ceux des sourds de l'an 2.

GRAPHIQUE 18 : COMPARAISON PAR QUESTIONS — SOURDS AN 1 / AN 2



Légende : les carrés blancs représentent les résultats des sourds de la seconde année; les carrés noirs, ceux des sourds de l'an 1.

Il ne faudrait pas non plus négliger le bénéfice obtenu dans le domaine de l'exemplification. Le fait de mémoriser des exemples étudiés dans le module clarifie les frontières du concept étudié et entraîne une amélioration immédiate de la capacité de transférer ses connaissances conceptuelles dans la recherche de nouveaux exemples. Ce point d'amélioration est certainement le plus important et ne saurait par définition dépendre de la mémoire puisqu'il s'agit de trouver de

nouveaux exemples des concepts étudiés. Or, dans ce domaine, on remarque un accroissement des résultats de 12%, ce qui serait très impressionnant si notre échantillon était suffisant. Par contre, les progrès sont beaucoup plus modestes avec les nouveaux contre-exemples, ce qui confirme encore une fois la difficulté des processus d'inversions impliqués dans cette tâche spécifique.

Cette amélioration est particulièrement remarquable si nous considérons le fait que les élèves de la seconde année sont beaucoup plus faibles que la moyenne de la première année aux tests de français écrit[20]. On peut donc présumer raisonnablement que si la maîtrise du français de ce groupe avait été meilleure, les résultats l'auraient été aussi, dans la mesure où ce facteur peut avoir un effet. On ne peut cependant guère étendre ces réflexions plus avant étant donné qu'on pourrait se retrouver ici devant un phénomène tout à fait particulier à notre échantillon.

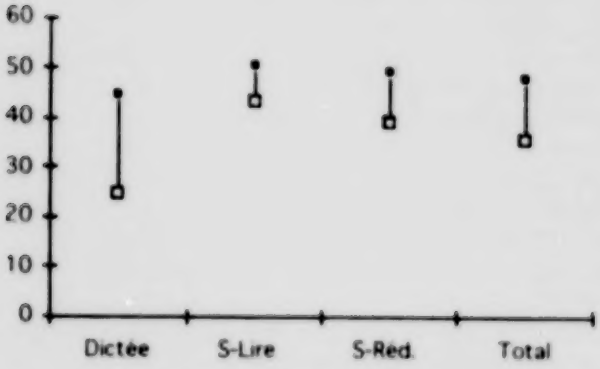
TABLEAU 25 : COMPARAISON DES RÉSULTATS AUX TESTS DE FRANÇAIS — SOURDS AN 1 ET SOURDS AN 2

COMPARAISON TESTS DE FR.					
		Dictée	S-Lire	S-Red.	Total
S-M	AN 1	44,4	50,6	49,1	48
S-M	AN 2	24,4	43,2	39,2	35,6

Bref, si une étude plus générale est nécessaire sur cette question, nous pouvons tout de même affirmer que nous avons de bonnes raisons de penser que la systématisation de l'enseignement impliqué dans le modèle de l'enseignement modulaire-programmé peut avoir des effets bénéfiques sur la compréhension conceptuelle des élèves sourds.

20. Ce fait surprenant et en apparence contradictoire est lié à cet autre fait que plusieurs de ces nouveaux élèves étaient des adultes qui reviennent aux études et non des diplômés de fraîche date du 5e secondaire.

GRAPHIQUE 19 : COMPARAISON AUX TESTS DE FRANÇAIS — SOURDS AN 1 / AN 2



Légende : les carrés noirs représentent les résultats moyens aux tests de français des sourds de la première année; les carrés blancs, ceux des sourds de la seconde année.

4.9 Sommaire de l'analyse quantitative

Sans trop anticiper sur nos conclusions, nous pouvons voir que les résultats quantitatifs obtenus au cours de cette recherche pédagogique sont très instructifs à plus d'un égard.

Nous avons d'abord vu que les résultats globaux des personnes sourdes étaient inférieures de 12% à ceux des personnes entendantes de niveau semblable, mais que cela était dû essentiellement au manque d'informations collatérales et que leur faiblesse ne se manifestait qu'aux tâches d'exemplification. Nous avons aussi identifié que les formules pédagogiques optimales combinaient la possibilité du dialogue avec un encadrement sérieux et la multiplication des exemples et contre-exemples. La discussion de groupe se démarque très nettement en raison de sa souplesse et des caractéristiques des élèves sourds. On a aussi constaté l'utilité des représentations schématiques et des procédures collectives de découverte. Au contraire, les formules les plus imaginatives se sont avérées très peu efficaces car trop distrayantes.

Mais nous avons aussi remarqué que toutes les catégories d'élèves arrivaient assez mal à définir et à réinvestir un concept dans le contexte de l'explication d'une situation concrète problématique.

On a pu aussi constater que les personnes sourdes avaient des difficultés avec la formule optimale des entendants, la logique déductive et réagissaient assez mal aux techniques de jeu didactique. Puis il est apparu que le retard important des personnes sourdes en français écrit ne pouvait expliquer qu'une très faible portion de la différence des résultats aux tests de compréhension conceptuelle. Ni leur degré de surdité, ni leurs moyens de communication ne sont des facteurs explicatifs de ces résultats. Comme leur intelligence n'est pas en cause, il est apparu que c'était essentiellement leurs difficultés à accéder à l'information, spécialement à l'information écrite, qu'il fallait soupçonner.

Enfin, nous avons constaté qu'un enseignement modulaire-programmé, combiné aux formules pédagogiques les plus efficaces, améliorait énormément les résultats et permettait aux élèves sourds d'obtenir des résultats très comparables à ceux des groupes-contrôle. N'est-ce pas là au fond la solution pédagogique pratique que nous recherchions ?

4.10 Perceptions des élèves

Dans l'ensemble, les élèves sourds étaient très satisfaits des cours adaptés pour eux. Ils ont apprécié la présence d'une preneuse de notes, les services d'interprétation offerts, la taille des groupes, les professeurs et la variété des méthodes pédagogiques. Ils ont senti qu'ils avaient appris des choses et qu'ils s'étaient améliorés en lecture et en écriture. Ils ont surtout apprécié qu'on s'occupe d'eux comme d'une population particulière dont on essaie de combler les besoins. Il y avait évidemment des formules pédagogiques qu'ils n'appréciaient pas, ou des matières qu'ils n'aimaient pas, mais globalement les évaluations étaient très positives.

Il est certain que le simple fait d'offrir des cours adaptés et homogènes, de permettre à la communauté sourde d'avoir un lieu éducatif propre, est déjà un pas en avant. Nous sommes très loin du modèle de l'université Gallaudet que les sourds admirent à juste titre, mais nous

sommes en cheminement vers l'idéal qui a présidé à la création de cette université réservée aux sourds et où tout l'enseignement est donné en ASL. C'est-à-dire que nous sommes dans la position de répondre à une des attentes exprimées de longue date par la communauté sourde, une attente qui correspond à un besoins authentique. Dans la région de Montréal, par exemple, il y aurait environ 50,000 adultes sourds et seulement une vingtaine étudient au niveau universitaire[21] et moins de quatre-vingt au niveau collégial, dont plus de la moitié ne sont pas en cheminement pour un diplôme d'études collégiales. Or, l'éducation est une voie très importante de promotion sociale. Tant que les personnes sourdes n'accèderont pas massivement à l'éducation supérieure, elles connaîtront la dépendance et la marginalisation. Mais il ne suffit pas de fournir des services d'interprétation pour que les personnes sourdes accèdent à l'enseignement supérieur, il faut améliorer leur préparation scolaire, notamment leur connaissance de la langue écrite, et adapter la pédagogie à leur condition. Cela les personnes sourdes que nous avons reçues dans nos classes le comprenaient d'emblée, puisque c'est une nécessité pour elles. Il faut maintenant que cela devienne une perception plus générale.

Regardons maintenant les commentaires des élèves sourds consignés dans leurs bilans de session.

21. Dubuisson *et al.*, *Op. cit.* Il semblerait que ce chiffre est une approximation minimale. Il est basé sur une comparaison avec la situation américaine. Mais ces comparaisons donnent, selon la définition du groupe-cible, des évaluations entre 50 000 et 500 000 ! Il faut donc recevoir ces estimés très approximatifs avec réserve.

TABLEAU 26 : COMPARAISON ENTRE LES RÉSULTATS OBTENUS, LES PERCEPTIONS ET LES INTÉRÊTS DES ÉLÈVES SOURDS DE LA PREMIÈRE ANNÉE

COMPARAISON RÉSULTATS, PERCEPTIONS, INTÉRÊTS											
	EM	JD	DB	V1	V2	TU	AT	L1	L2	PC	Moy
RÉS	69,5	40	60,5	55,5	45,5	49,5	44,5	53,5	50,5	41,1	49,5
	4	10	1	2	8	6	7	3	5	9	
PER	69,5	67,5	73,5	74,9	74,7	61,5	52,5	72,5	68,5	65,5	68,1
	5	7	3	1	2	9	10	4	6	8	
INT	76	74,5	73,5	80	74,1	66,9	58,2	75,5	71	65,9	71,6
	2	4	6	1	5	8	10	3	7	9	

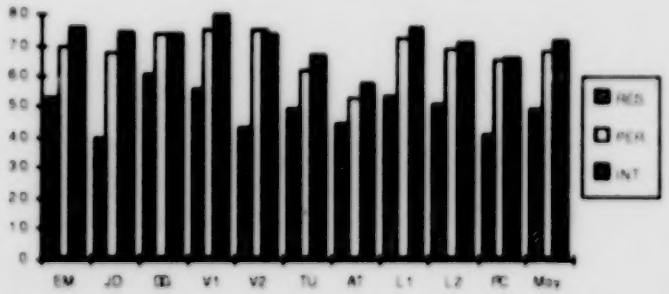
Légende :

RÉS. : Résultats moyens obtenus la première année par les élèves sourds

PER. : Perceptions. Réponses à la question « Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les formules pédagogiques utilisées durant la session, du point de vue de la compréhension de la matière, de la facilité d'apprentissage. »

INT. : Intérêt. Réponses à la question « Veuillez indiquer votre degré de satisfaction envers les formules pédagogiques utilisées durant la session, du point de vue de l'intérêt, de la stimulation que vous en avez retiré. »

GRAPHIQUE 20 : COMPARAISON ENTRE LES RÉSULTATS, LES PERCEPTIONS ET LES INTÉRÊTS — SOURDS AN 1



Légende : veuillez vous référer ci-haut au tableau 26.

Considérons tout d'abord les chiffres globaux. On peut voir que les élèves sont plus satisfaits de leur degré de compréhension que les professeurs ! Ils ont systématiquement perçu que les formules pédagogiques utilisées leur permettaient de comprendre la matière assez bien (68%), en tous les cas mieux que ce que les professeurs évaluaient avec le test de compréhension (49%). Il est évidemment périlleux de comparer ces deux chiffres et les élèves sont peut-être très souvent plus satisfaits de ce qu'ils comprennent que les professeurs; il n'en demeure pas moins que cet écart a de quoi étonner. D'autant que les élèves connaissaient leurs résultats individuels aux tests de compréhension, on peut se demander s'ils étaient vraiment satisfaits de cette moyenne de 5 sur 10, ou s'ils se sont habitués à attendre peu d'eux-mêmes.

On constate ensuite que la formule la plus efficace ne reçoit pas la meilleure cote. S'ils semblent voir qu'elle les aide à comprendre (elle est au troisième rang à 73%), la discussion de groupe bien qu'appréciée (74% d'intérêt) est sixième dans la liste des formules les plus intéressantes, il faut dire cependant qu'elle est seulement à 7% de la tête. Comme l'écrit un élève[22] : « Je le trouve intéressant ce cours. J'ai aimé les discussions de groupe. Ça me fait motiver pour la participation. On apprends mieux avec les opinions des gens. » Ainsi les élèves perçoivent-ils la discussion de groupe comme une formule motivante et enrichissante : ils semblent donc saisir ce que cette formule peut avoir de dynamique et d'efficace. Certains y voient même une panacée : «Il y a seulement un seul méthode que j'ai aimé c'est la discussion de groupe. Parce que j'aime donner mon opinion et entendre et connaitre le opinion des autres.»

C'est la méthode de pédagogie visuelle schématique qui reçoit la palme, aussi bien en termes d'intérêt (80%) que d'efficacité pédagogique perçue (75%). Comme une élève le dit avec lucidité : « J'aime mieux les exposés et les discussions sur schémas, à cause qu'en étant plus visuelle cela répond plus à mon besoin. Je peux lire et visualiser en même temps. » Il semble que l'intérêt de cette formule mixte repose en effet sur l'information visuelle qu'elle transmet et que les sché-

22. Par souci d'authenticité, dans toutes les citations d'élèves qui suivent nous avons reproduit le texte tel que nous l'avons reçu, sans aucune correction.

mas semblent avoir un effet clarificateur. Il y en a qui sont carrément enthousiastes : « En général, c'était bien intéressant en suivant le cours par de différents formules pédagogiques. Mais si j'aurais l'obligeance à choisir une formule pédagogique pour enseigner, je choisirai les pédagogies visuelles, notamment celui du numéro 1 c'est-à-dire exposé et discussion sur schémas et explications. » C'est la composition équilibrée de cette formule qui fait son intérêt et explique son efficacité : elle permet une participation libre sous forme de discussion, fournit un support visuel sans négliger l'apport professoral tout en permettant une interaction élucidante entre élèves et professeur.

Il y a cependant méprise sur la pédagogie visuelle symbolique. Si celle-ci est fort appréciée (quoiqu'un peu moins, à 74%), on la croit aussi efficace. Mais comme nous l'avons vu ce n'est pas du tout le cas, puisque c'est l'une des moins performantes du point de vue des résultats. S'ajoute donc à ce défaut l'illusion séductrice de faire comprendre, alors qu'en fait elle égare l'esprit ! C'est la richesse d'images et de rapports symboliques qu'elle fait naître qui donne probablement cette impression clarificatrice. De fait, plusieurs élèves assimilent ces deux formules pourtant différentes, comme le témoignage suivant en fait foi : « Pour les pédagogies visuelles (1 et 2), j'y ai trouvé de façon très satisfaisante, car c'est dans ces méthodes où je me sens bien à l'aise parce qu'on voit de tous les sens et, de plus, cela permet d'économiser le temps pour tout enseignement. »

Pour ce qui est de l'exposé magistral, on l'apprécie énormément (76%), mais la compréhension perçue est un peu moins bonne (69%). On est en fait bien divisés sur cette formule traditionnelle, qui reste parmi les quatre meilleures. Certains l'aiment car on y aborde le contenu, on y explique les textes, on donne à comprendre : « Que j'ai aimé le plus c'est l'exposé magistral parce que dans le texte c'est dûre à comprendre tandis que vous parler durant les heures et me donne plus de comprendre. » D'autres s'y ennuient fermement : « Que j'ai moins aimé, c'est la méthode exposé magistral, cela m'endort beaucoup car il y a pas beaucoup de discussion (manque d'action). » Son principal défaut serait probablement de ne pas favoriser la participation active.

Les élèves sourds rejettent à l'unanimité l'analyse de texte. Elle est ennuyeuse (58% d'intérêt, au dernier rang) et on n'y comprend rien (52% de compréhension, au dernier rang). Cela ne devrait pas

nous surprendre étant donné le peu de familiarité des élèves sourds avec la langue écrite. Il y a cependant un paradoxe dans le commentaire de cet élève : « Je n'aime pas l'analyse de texte parce que ça apprend pour rien. C'est seulement enseigné plus petit peu mais ça n'apprend rien donc on ne connaît pas assez pour comme ça, il faut expliquer plus clair le texte pour faire comprendre les sourds. » Comment expliquer le texte si on ne se penche pas sur lui, si on ne l'analyse pas ? Ce manque d'aisance dans la langue écrite étant un handicap majeur, il faudra sûrement que les personnes sourdes fournissent un effort considérable pour que leur aisance en lecture augmente. On comprend bien sûr facilement qu'avec les faiblesses qui sont les leurs en lecture, l'approche de textes théoriques soit frustrante et pénible. On perçoit bien cette difficulté qui commence avec le vocabulaire : «Les textes sont un peu trop compliqués, nous avons besoins des vocabulaires plus simple car le texte est trop recherché.» Certains étendent ce rejet à tout ce qui concerne la langue française : « Je n'ai pas de goût d'apprendre le français mais je dois aller l'apprendre le cours à cause les cours de français sont obligatoires pour obtenir le diplôme de cégep. On dépend des cours qui sont difficiles. » Il n'y a pas de solution simple à ce problème, car c'est toute la question de la didactique du français pour les personnes sourdes qui se trouve posée ici.

En ce qui concerne les techniques de pensée créative, elles ne sont ni efficaces, ni populaires. Une contribution résume toutes les autres: « Par ailleurs, ce qui me désintéresse est surtout la méthode de la pensée créative car dans ce cours, je ne suis pas toujours très sûr s'il s'agit d'une bonne idée comme ces Sourd-e-s s'inventent, c'était peu rigoureux en ce qui concerne à l'apprentissage. » Le manque de rigueur est en effet son principal défaut. On perçoit ici l'insécurité dont nous parlions plus tôt, mais aussi une dévalorisation inquiétante des idées *comme ces sourds s'inventent*. Cette remarque incidente est intéressante en ce qu'elle révèle une attitude d'auto-dévalorisation que nous avons quelquefois perçue, comme dans ce commentaire signé d'un élève : «Je n'aime pas les cours avec les sourds, car je préfère les idées riches..., avec les entendants on parle pas toujours de la même chose » Ce commentaire sous-tend peut-être la volonté d'intégration complète de certains élèves dans les cours réguliers Il marque aussi la limite éventuelle des cours en groupes homogènes. Certains sourds ont une

perception négative de la culture sourde qu'il faudrait étudier plus avant, car elle peut jouer un rôle de frein dans le développement de cette communauté et de sa culture. Car il arrive en effet que les sourds inventent des choses, font des liens, des rapports auxquels aucun entendant ne songerait : ne devrait-on pas y voir une richesse à explorer, voire la base d'une vision du monde différente ?

Situation semblable à la précédente en ce qui concerne le tutorat dont les désavantages sont bien résumés par cet élève : « Un tutorat cela ça m'aide pas beaucoup car j'ai juste mes questions et mes réponses. On entend pas d'autre d'exemple par les autres. Quand il y a beaucoup de questions, on a pas le temps de toutes poser. » Situation inverse avec le jeu didactique qui intéresse beaucoup (75%, en quatrième position) mais dont on perçoit qu'il ne donne pas autant à comprendre (67%).

De la même manière que les élèves sourds ont préféré les méthodes plus actives à l'exposé magistral, ils préfèrent aussi la logique inductive à la logique déductive : « J'aime plus la discussion avec un groupe parce que ça me donne plus à comprendre et aussi écrire sur le tableau par exemple on écrit sur le tableau: a) exemple b) contre exemple, là on voit plus clair de comparer et mieux à comprendre. » Notez l'expression *on voit plus clair de comparer et mieux à comprendre*. Cet élève considère donc qu'il comprend mieux lorsqu'il peut voir et comparer les exemples et les contre-exemples. C'est précisément par là que débute la formule pédagogique préconisée par madame Bart et dont les résultats furent aussi excellents.

Mais tout n'est pas idéal dans ces cours que certains trouvent bien ardus, comme cet élève qui remarque : « Explications perplexes et compliquées. Un peu trop compliqué en général pour notre niveau. » Ni habitués aux exigences du collégial, ni préparés en ce qui a trait à la langue écrite, ni, peut-être, encouragés par leur milieu immédiat, on comprend que les enseignements qu'on y dispense en philosophie et en français leur apparaissent *trop compliqués*. Mais il ne faudrait pas généraliser sur ce point, car les entendants ont souvent des perceptions semblables de ces cours.

Que doit-on faire devant ce constat ? Se résigner à ce que les élèves sourds dans leur ensemble n'accèdent pas au diplôme d'études

collégiales ? Abaisser les exigences de ces cours pour faciliter leur «réussite» ? Ce serait là deux formes de renonciation (malheureusement répandues) à notre idéal et aux vrais droits des personnes sourdes : leur droit d'apprendre comme les autres ce qu'ils sont capables d'apprendre si on leur en donne les moyens, leur droit d'accéder à la connaissance et à la réussite sociale. C'est en adaptant la pédagogie et en donnant aux personnes sourdes les moyens linguistiques et intellectuels de leur succès que nous pourrons leur permettre d'atteindre ces objectifs, et non en cédant aux pressions à courte vue de l'environnement social qui, dans le passé, en est venu à confiner la majorité d'entre eux dans un ghetto d'assistance sociale et de sous-emplois. Abaisser les exigences serait dans ce contexte la pire chose à faire, quoiqu'en pensent certains élèves, découragés par les difficultés qui se dressent devant eux.

Ces difficultés, il ne faudrait pas, à l'inverse, les minimiser et sous-estimer les moyens qu'il faut mettre en œuvre pour que ces objectifs soient atteints. Ceux qui doutent de l'importance d'adapter le contexte pédagogique de l'apprentissage des élèves sourds, devraient réfléchir à la souffrance et au soulagement qui pointent dans le commentaire suivant : « En étant un nombre d'élèves restreint on pouvaient plus participer et donner notre commentaire. C'est un des cours que j'ai pu m'impliquer sans que les gens autour se mettent à rire de ma prononciation. » Or la voie à suivre, les élèves sourds nous l'indiquent d'eux-mêmes, elle est la même que ce que nous avons pu constater précédemment : c'est celle de l'implication, du dialogue. Comme le dit cet élève de ses formules pédagogiques préférées : « Tous les méthodes que j'ai eu vraiment la participation dans le cours avec le groupe. J'étais vraiment embarqué (concentré) dans les concepts. »

4.11 Perceptions des professeurs

Il est certain que les professeurs considèrent ces cours adaptés comme une très grande charge de travail, spécialement en raison de la préparation pédagogique et du soutien tutoral qu'ils nécessitent. Par contre, il est extrêmement agréable de pouvoir entretenir des rapports plus familiers et personnalisés avec les élèves : on se félicite de leurs succès et on déplore leurs échecs avec eux. Mais c'est probablement là un artefact de la situation de petits groupes homogènes.

Les personnes sourdes sont quelquefois des personnes très franches et très directes, qui ne se gênent pas pour dénoncer ce qu'elles n'aiment pas ou pour intervenir si elles ne comprennent pas les explications. Elles sont aussi quelquefois passives et atteintes du *syndrome du oui*. L'interaction de classe est ainsi quelquefois dynamique et stimulante pour le professeur, et d'autres fois pauvre et sans ressort.

Comme les élèves, les professeurs apprécient généralement la formule de pédagogie visuelle schématique. Un professeur s'en explique dans son journal de bord : « Ce processus, d'ailleurs est très intéressant d'abord parce que nous y sommes tous soumis. La perspective subjective risque toutefois d'interférer avec le caractère objectif du concept d'institution. » En effet, dès qu'une formule pédagogique s'éloigne des sentiers battus de l'exposé magistral, que les élèves deviennent plus actifs, ils prennent un poids plus important dans le déroulement du cours et, comme on a pu souvent le constater, ont tendance à ramener les choses dans une dimension, personnelle et donc subjective. C'est ici que les fonctions de contrôle du professeur doivent s'exercer.

Le recours à l'exemplification est certainement une caractéristique des formules les plus efficaces. « L'usage du concept dans quelques contextes exemplaires m'est apparu comme une excellente pratique car il s'agit là de la maîtrise ultime du concept, maîtrise que, à s'en fier aux tests en fin de cours, n'est pas toujours tout à fait acquise. Ceci dit, cette méthode (la logique déductive) devrait, ne semble-t-il, être utilisée pour l'enseignement des concepts les plus difficiles à saisir, ceux dont l'expérience n'est pas évidente. » Il est évident qu'une formule pédagogique n'est pas efficace en soi, mais par rapport à une certaine clientèle et une certaine matière. Plusieurs fois les professeurs font remarquer que la formule pédagogique utilisée ne devrait pas être déterminée au hasard (comme dans notre expérimentation) mais en fonction du concept à enseigner. Certaines formules comme ici la logique déductive, est appropriée dans le contexte de l'étude de concepts plus abstraits, peu familiers. La discussion de groupe s'impose ailleurs, en raison de la nature du concept. Certaines formules peuvent être contreproductives selon le moment où elles apparaissent dans la session, comme le note ce professeur : « pensée créative : ne convient pas puisque c'est le premier cours; désoriente les élèves ». Mais pour les plus difficiles, il est probablement nécessaire de recourir à l'exposé

magistral : « L'exposé magistral permet mieux que toute autre méthode la présentation d'une matière pour laquelle les étudiants ont peu de référents. Il permet aussi l'insistance sur un élément de contenu. » Soulignons que l'exemplification est toujours nécessaire pour concrétiser les choses, pour donner de la matière à penser.

Les professeurs ont perçu intuitivement le dynamisme de certaines formules : «La discussion de groupe : une formule dynamique qui suscite des réactions extraordinaires de la part des élèves, une participation hors du commun. Mais il est facile d'en perdre le contrôle, aussi il faut assurer une animation serrée et ramener toujours au concept.» C'est évidemment la principale difficulté. La discussion de groupe menace toujours de dériver, de devenir hors propos. On ne saurait trop insister sur le fait que cette formule pédagogique n'est efficace que dans la mesure où elle est encadrée très sérieusement.

Venons-en maintenant aux problèmes linguistiques que nous avons plusieurs fois soulignés jusqu'à maintenant. Un professeur écrit, à propos du texte de référence utilisé cette semaine-là : « Le texte est trop difficile parce que, me semble-t-il, il comprend à lui seul presque toutes les difficultés que peuvent rencontrer les personnes sourdes. Trop de références historiques, vocabulaire trop technique, plusieurs concepts à saisir et à relier les uns aux autres. » Il met ainsi le doigt sur les éléments qui nuisent à la lisibilité : références historiques dont les élèves sourds ne semblent pas disposer, vocabulaire de basse fréquence, réseau conceptuel serré et complexe. Le choix du texte de référence s'avère très difficile : il faut qu'il soit riche et pertinent, tout en étant accessible. Il n'y a pas de solution simple à ce problème, d'une part parce que le savoir préalable des élèves varie, d'autre part parce que les aptitudes à la lecture varient. Ce vers quoi il faut probablement cheminer pour les personnes sourdes, c'est la constitution d'un corpus de textes spécialement clairs et simples, doublés d'un appareillage de facilitation de la lecture : définitions et synonymes en marge, découpage du texte rendu évident par divers procédés typographiques, schématisation. Encore ici, il faut chercher à faciliter la compréhension sans réduire le niveau conceptuel des enseignements. Le même professeur remarque à propos de la distinction conceptuelle entre le savoir commun, la connaissance technique et la connaissance scientifique : « La distinction entre les trois types de sa-

voir est acquise. Les étudiants se concentrent toutefois davantage dans leurs écrits sur la notion de savoir commun, sans doute parce que c'est ce dont ils ont le plus d'expérience. Tel que mentionné plus haut, trop de matière. Aussi trop de termes inconnus glissés dans le texte comme si l'étudiant devait déjà les connaître. Autrement dit : degré de lisibilité élevé en raison d'un assez grand nombre de termes techniques. »

Un autre remarque la difficulté de la formule d'analyse de texte : « Les élèves sont totalement malhabiles avec cette formule. Le texte ne leur parle pas, ils n'y voient rien, n'y comprennent rien, se trompent sur toute la ligne. C'est très décourageant, ils ne semblent pas avoir le niveau requis pour des études collégiales, du moins en français. » Ce commentaire reflète bien l'état dans lequel on peut être plongé devant le constat d'un obstacle majeur à l'apprentissage que sont les difficultés des personnes sourdes face à la langue écrite. Peut-être tenons-nous ici l'explication que nous cherchions à propos de l'inefficacité du jeu didactique, qui pourtant réussit très bien avec les entendants que nous avons testés, comme avec ceux pour lesquels madame Desrosiers-Sabbath destinaient sa méthode : « il aurait fallu que les étudiants "retirent et/ou retiennent" plus du texte pour que le jeu soit une occasion d'apprentissage. »

Un autre aspect a été abordé par les professeurs dans leurs journaux de bord, à savoir la situation particulière d'une classe où se pratiquent plusieurs formes de communication : « La situation particulière des Signeurs crée une situation très propice à la discussion sur la question du langage. La cohabitation des sourds L.S.Q. avec les oralistes permet une discussion très ouverte et cette synchronie de l'objet et de la situation de classe est certes propice à éveiller la curiosité. » Mais cette même situation, généralement positive, peut aussi créer des difficultés spéciales, comme le remarque cet autre professeur à propos d'un déroulement moins heureux de son cours sur le *sens critique*: « Les élèves manipulent très peu les notions de *maladresse*, *distorsion*, *inexactitude* dont il est question; est-ce une question d'absence de précision en L.S.Q. (???) ou de méconnaissance de ce que serait l'interprétation précise ou encore par manque de sens critique parmi la communauté sourde à cause d'un manque certain d'informations collatérales (plus probable). Exemples : le cas Isabelle

Brabant, lors du décès du bébé, les journaux titrent: "Sage-femme surprise de la mort du bébé", ce titre est tout à fait erroné, mais les élèves en doutent. Dans le cas du massacre à la Polytechnique, ils n'arrivent pas à concevoir qu'il puisse y avoir plusieurs points de vue différents sur le même événement. » On voit dans ce commentaire élaboré que le professeur rencontre un nœud et cherche à le dénouer. Au point de départ, on constate une difficulté de vocabulaire, puis on s'interroge sur la langue des signes, puis on émet une hypothèse sur l'interprétation, mais enfin on adhère à une autre interprétation : pour aborder les informations médiatiques avec un sens critique, pour apprendre à lire entre les lignes, il faut y avoir accès massivement, par plusieurs voies et dans divers contextes.

Ainsi le problème se creuse-t-il en raison directe de la surdité et du contexte familial entendant : « difficulté avec le concept de *point de vue*, je crois, liée au fait qu'ils reçoivent (entendent) très peu les points de vue de tout le monde (à la télé, par les conversations dans la famille, etc). » Alors réfléchissons à l'énoncé suivant du problème : «... les étudiants saisissent plus facilement l'influence venant du milieu que l'influence des médias. Un peu normal puisqu'ils reçoivent peu d'information des médias : radio = 0, télévision = sous-titrage pour certaines émissions et journaux = problème grave de lecture. » Il est donc normal que l'information dont disposent les élèves soit incomplète, insuffisante en tout cas pour que se développe un sens critique aiguisé. On remarque le même phénomène chez les élèves entendants qui ne fréquentent pas les informations quotidiennes : journaux, émissions d'affaires publiques, etc. «... concept difficilement accessible en un cours. Ça ressemble à un cercle vicieux: si l'élève n'a pas de sens critique, il ne saisira que le minimun de ce concept. Les élèves manipulent très peu les notions de: maladresse, distorsion, inexactitude dont il est question; ils voient les choses plutôt en terme de noir ou blanc. » Ils sont incapables de prendre une distance face à ce qu'ils lisent, entendent et encore moins face à ce qu'ils voient (à la télévision). D'où la difficulté à faire des nuances : je le vois, c'est vrai, je ne le vois pas, c'est faux. De là, à confondre la réalité avec sa représentation, il n'y a qu'un pas à faire, la mise à distance que suppose le sens critique leur demande plus qu'ils ne sont capables. C'est en fait l'absence de mécanismes métalinguistiques français (puisque l'exem-

ple concernait un titre de journal) qui bloque la possibilité de distinguer ces notions — *maladresse*, *distorsion*, *inexactitude* — , pourtant essentielles pour saisir le biais qui peut s'introduire dans les médias. Il ne faut évidemment pas généraliser ce propos au-delà des circonstances qui l'ont suscité.

Puisqu'elle a été abordée nommément, venons-en à la question de l'interprétation. Un événement peut nous y introduire : « De plus, petit incident ce soir là, une étudiante, pour des raisons personnelles m'a-t-on dit, a quitté le cours lorsque je lui ai posé une question. Rien de grave, me semblait-il, mais j'ai quand même demandé aux interprètes qui ont plus d'expérience que moi avec les sourds si je devais m'en occuper. Or les interprètes ne font que répéter ou plus précisément servir de lien entre les élèves et le professeur, elles ne répondent pas aux questions de ce dernier... » Deux erreurs sont fréquentes chez les enseignants envers les interprètes : soit ils ne s'adressent pas directement à la personne sourde, mais s'adressent à l'interprète, « Veux-tu lui dire que... », soit ils considèrent l'interprète comme une autre pédagogue[23] et s'attendent à ce que l'interprète délaisse son rôle de traductrice pour celui de pédagogue. En fait, les interprètes ne sont pas des intervenantes pédagogiques, au sens où elles auraient des responsabilités face au contenu ou pourraient abandonner provisoirement l'interprétation pour deviser joyeusement avec le professeur! Les interprètes sont au service de la communication entre l'élève sourd ou malentendant, d'une part, et le professeur et les autres élèves d'autre part. Elles sont donc des intervenantes pédagogiques en ce sens qu'elles doivent veiller à ce que le message se rende correctement, et donc elles peuvent à l'occasion interrompre un intervenant pour le faire répéter, lui demander de ralentir le rythme, ou pour prendre le temps d'établir une convention signée avec l'élève. Elles peuvent aussi répéter une explication qui a été mal saisie par l'élève ou interpréter un texte que l'élève est en train de lire. Mais elles n'assument aucune autre responsabilité, soit face au contenu ou face à la manière dont le professseur ou la personne sourde devrait se comporter. Elles interpréteront aussi bien les insultes que les compliments, les informations que les farces incidentes, le contenu d'un tableau que l'ambiance so-

23. Les interprètes sont à 95% de sexe féminin, c'est pourquoi nous employons le genre féminin pour en parler.

nore des lieux. Mais leur rôle est central justement dans la transmission de cette information, et, à titre de professionnelle de l'interprétation, elles doivent s'intéresser à la matière, de manière à comprendre adéquatement le contenu qui est traité : car comment peut-on traduire adéquatement ce que l'on ne comprend pas ? L'interprétation du français à la L.S.Q. demande une transformation syntaxique souvent radicale et dans les meilleures conditions, on ne peut être assurée à 100% que le sens a été intégralement retransmis. D'où l'importance d'échanges soutenus, en-dehors de la présence des élèves, entre le professeur et l'interprète. Remarquez que cette situation se reproduit même si le professeur donne son cours en L.S.Q. : d'une part plusieurs sourds ne connaissent pas cette langue, d'autre part la preneuse de note doit disposer alors d'une interprétation en français oral pour remplir son office. Encore là l'interprète est nécessaire.

Mais, comme nous le disions, l'interprétation n'est pas la seule mesure d'adaptation de la classe qu'il faut introduire. Examinons le témoignage d'un professeur : « L'exemplification nous pousse au superficialisme, seulement des exemples simples et frappants peuvent être compris : des grands philosophes (Socrate, Platon) ou quelques idées frappantes («Il faut rechercher le juste milieu.» «Connais-toi toi-même et tu connaîtras le monde et la vie.»). On ne peut pas faire sentir autrement. Cette conceptualisation semble prématurée. Le contenu des textes (sur les diverses définitions de la philosophie) est très difficile pour des élèves qui ne savent rien à priori de la discipline philosophique. L'incompréhension est totale. Les élèves n'ont absolument rien à quoi se raccrocher. Il est très difficile de faire saisir des textes définissant la philosophie quand on n'en a aucune pratique préalable.» Il est certain que ce qui est juste face à la littérature en général, l'est aussi de la philosophie, discipline qui utilise des textes assez difficiles et fait éventuellement appel à des habiletés intellectuelles de haut niveau. D'où, il faut que le cours se transforme souvent en laboratoire où se vivent des expériences philosophiques, où s'élabore la possibilité même de la réflexion philosophique. Certaines matières s'y prêtent mieux que d'autres : « Voilà un contenu qui va les chercher (l'art), sujet à expériences phénoménologiques sur place. », note encore ce professeur.

Dans l'ensemble, les professeurs rencontrent des problèmes pédagogiques très difficiles : « Les étudiants semblent peu à l'aise avec des notions théoriques; cela semble être leur première expérience de la sorte. » ; « Les élèves mêlent argument et opinion. ». Ce ne sont pas des problèmes exceptionnels, on les rencontre aussi dans les classes régulières, spécialement en première session, mais il faut bien dire que ce n'est pas le fait des élèves forts ou même dans la bonne moyenne. Il y a évidemment un danger à regrouper des élèves en difficultés d'apprentissage. La majorité des élèves sourds ont des problèmes liés au manque d'information ou encore à leurs difficultés en langue écrite et non des problèmes de capacités intellectuelles, de manque de motivation ou de déficit culturel. Il faut certes au professeur beaucoup d'ouverture d'esprit, de pédagogie et une connaissance du monde de la surdité pour gérer une classe homogène de sourds. La pression à la baisse existe et il faut la combattre consciemment en faisant voir aux élèves sourds que ce n'est pas en obtenant des diplômes à rabais qu'ils pourront dans l'avenir améliorer leur condition.

CHAPITRE 5 - DISCUSSION THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous aimerions engager une discussion autour de deux problèmes théoriques qui traversent toute notre étude: celle de la cognition des personnes sourdes et celle du rapport entre la langue et l'apprentissage. Il n'existe en ces domaines aucune certitude définitive, bien que la recherche soit abondante. C'est donc à titre hypothétique, de manière à alimenter la réflexion et à tracer des chemins pour des recherches ultérieures que nous la présentons et pas du tout dans la pespective de clore un débat qui ne fait que commencer.

Dans un premier temps, nous tenterons de reprendre notre exploration des questions sur la surdité et la cognition annoncées dans l'introduction, à la lumière de diverses études contemporaines susceptibles de jeter un éclairage neuf sur les problèmes que nous avons étudiés empiriquement dans la présente recherche. Nous y trouverons certaines indications qui convergent avec nos propres constats à l'effet que les personnes sourdes pourraient être caractérisées par un style d'apprentissage commun particulier, spécialement en ce qui a trait à l'importance des perceptions visuelles. Les chercheurs en ce domaine avancent différentes hypothèses en ce qui a trait à la latéralisation des fonctions cérébrales chez les personnes sourdes et à ses effets sur la cognition.

Puis nous approfondirons quelques problèmes déjà entrevus précédemment concernant les rapports entre le langage et la pensée chez les personnes sourdes. Nous aborderons donc, dans une perspective de psychologie cognitive, la problématique du langage chez les personnes sourdes en rapport avec leurs difficultés d'apprentissage. Les données recueillies par d'autres chercheurs constituent une piste intéressante pour expliquer la remarquable efficacité des formules pédagogiques interactives, et spécialement de la discussion de groupe, chez les élèves sourds : les interactions communicationnelles et l'accès à la langue écrite seraient des facteurs fondamentaux dans le développement de l'intelligence analytique. Cette hypothèse relativement bien fondée éclaire non seulement les difficultés des personnes sourdes en regard des tâches de conceptualisation, mais nous fournit aussi des pistes pédagogiques intéressantes pour l'avenir de la pédagogie de la surdité.

Globalement les études dont nous ferons maintenant état amènent de très stimulantes suggestions en ce qui a trait aux recherches qui devraient être poursuivies en ce domaine.

5.1 Styles d'apprentissage et latéralisation des fonctions cérébrales

Il serait inapproprié de nier les difficultés que les personnes sourdes rencontrent dans la poursuite de leurs études. Reconnaître les problèmes spécifiques des personnes sourdes, ne signifie pas adopter une attitude dévalorisante envers ces personnes. C'est au contraire en acceptant de les considérer que nous pourrons éventuellement trouver des solutions pédagogiques adéquates. Seule une étude globale des formes particulières de fonctionnement de la fonction cognitive des personnes sourdes pourrait apporter des réponses complètes. Cette étude globale n'existe pas, mais plusieurs chercheurs ont contribué à éclairer divers aspects de cette problématique.

Dans cette optique, nous aimerions mettre nos résultats expérimentaux en perspective à l'aide de ces contributions théoriques de chercheurs renommés. Nous discuterons d'abord de la question des styles d'apprentissage en rapport avec de récentes découvertes en neuro-sciences sur la spécialisation hémisphérique des fonctions cérébrales.

On sait que le cerveau est divisé en deux hémisphères spécialisés. L'hémisphère droit est associé à la pensée intuitive, à l'imagination, à la sensibilité et à la perception spatiale, alors que l'hémisphère gauche est associé à la pensée analytique, au langage et à la parole, aux conceptualisations abstraites. Comme le montrent clairement les études contemporaines[1], cette spécialisation peut être comprise dans ses grandes lignes selon le schéma suivant : l'hémisphère gauche est spécialisé dans les tâches analytiques, plus particulièrement la faculté de langage, la parole et la pensée logique, alors que l'hémisphère droit est spécialisé dans la saisie globale et la reconnaissance visuelle. L'hémisphère gauche a une compréhension plus technique alors que l'hémisphère droit est lié à la saisie des formes non-verbales. Il est in-

1. Richard L. Gregory. *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford/New York, Oxford University Press, 1987, 856 p.

téressant de noter à cette étape-ci que l'audition de la voix humaine est localisée à gauche alors que l'audition de l'environnement est localisée à droite. L'asymétrie est également une donnée importante pour la compréhension du langage car l'établissement des répertoires de mots (ou de signes) est localisée à droite, alors que la compréhension des rapports entre les mots, de la syntaxe et de la sémantique des langues est localisée à gauche.

Il faut cependant se méfier de certaines conclusions simplistes qu'on pourrait tirer de ce modèle. Si les caractérisations que nous en avons faite jusqu'ici sont correctes, il faut néanmoins noter avec Gardner [2] que :

> The precise characterization of the functions of the two hemispheres — or, more probably, determination that such a neat dichotomization is simply not possible — awaits the results of further studies (Beaumont, Young, and McManus 1984). Yet whatever the mission of each isolated hemisphere, there is a clearly dynamic interaction between the two hemispheres.

Il faut donc se garder de faire des généralisations hâtives ou abusives à partir de ces données et de chercher à construire sans précaution des devis pédagogiques sur ce modèle, puisque les recherches sur cette question restent d'actualité. On commence d'ailleurs à apercevoir l'importance de cette coopération fonctionnelle entre les diverses zones et hémisphères cérébraux, de même que sa plasticité, puisque lorsque certaines zones sont endommagées, il arrive fréquemment que, suite à une période d'adaptation plus ou moins longue, d'autres zones du cerveau prennent le relai de la fonction de la partie endommagée. Il faut cependant noter que cela peut se faire au détriment de ses propres fonctions privilégiées. Comme le note Knobloch-Gala dans une étude pointue [3], la connaissance du monde requiert la coopération active des deux hémisphères, qu'on ne peut donc séparer rigidement. En outre, cette intégration est elle-même favorisée par les

---

2. Howard Gardner, *The Mind's New Science*, New York, Basic Books, 1985, 423 p., citation p. 277.

3. Anna Knobloch-Gala, « Cortical Integration of Hemispherical Processes versus Cognitive Processes in the Deaf », dans David S. Martin, Ed., *The Second International Symposium on Cognition, Education, and Deafness. Working Papers*, 2 volumes, Washington D.C., Gallaudet University, 1989, 908 p., pp. 512-529. Nous référerons désormais à cet ouvrage fondamental, par les initiales WP, pour *Working Papers*.

échanges communicationnels de l'individu avec son environnement et il a été démontré que l'absence d'une langue séquentielle complète rend cette intégration très difficile, puisque le langage, qui est en fait le fruit d'une coopération entre les deux hémisphères (disons pour simplifier : le vocabulaire à droite et la grammaire à gauche), sert de moteur à l'intégration générale de ces deux hémisphères.

Chez les personnes sourdes la faculté de langage est localisée à gauche comme chez la majorité des gens, sauf dans 10 % des cas correspondant soit à une senestritude (dominance de la main gauche[4]), soit à un déficit linguistique important dans la prime enfance en raison d'un environnement familial peu réceptif et de l'absence d'apprentissage d'une langue maternelle. Ces derniers cas s'accompagnent aussi souvent d'un retard dans le développement cognitif, dû à la pauvreté des informations et des échanges dont ces personnes ont pu disposer. De fait, la langue maternelle d'un individu doit être acquise avant l'âge de cinq ans pour qu'elle ait toute la fluidité et l'amplitude voulue, et qu'elle puisse servir correctement à son développement intellectuel[5].

Il est possible que les personnes sourdes aient une forme de pensée et de raisonnement spécifique. Plusieurs chercheurs soutiennent cette idée. Ainsi, le célèbre neurologue Oliver Sacks écrit à propos des personnes sourdes[6] : « ... elles peuvent donner à leur cognition un style

4. On fait souvent un lien entre la spécialisation hémisphérique du cerveau et l'usage de la main dominante : la fonction linguistique des droitiers serait située dans l'hémisphère gauche alors que celle des gauchers dans l'hémisphère droit. Ainsi, les sourds qui n'ont pas de contact avec le langage verbal et qui sont plus souvent gauchers que la moyenne des gens (il y a une plus forte proportion de gauchers chez les sourds que chez les entendants : respectivement 10% et 5% des populations), auraient un hémisphère droit dominant. C'est entre autre l'hypothèse qu'avance, avec précaution il faut bien dire, Henri Martin Laval (*Psychologie du sourd*, Brossard, Behaviora, 1984, 62 p. Voir notamment pp. 32-33). Mais, il faut encore se garder de tirer des conclusions hâtives de ce fait, car, comme le note Jean Pierre Changeux à la suite d'une expérience portant sur ce sujet : « 5 % des droitiers parlent avec l'hémisphère droit, et 70% des gauchers avec l'hémisphère gauche ! La localisation de la commande manuelle se dissocie de celle des aires du langage. » (*L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983, 380 p. Citation page 288). D'une latéralisation manuelle, on ne peut mécaniquement conclure à une latéralisation fonctionnelle.

5. Elissa Newport et Sam Suppala, dans Russ Rymer « Signs of Fluency », *The Sciences*, sept. 1988, pp. 5-7. Mentionné par Sacks, *Op cit.*, p.128.

spécifiquement hypervisuel, intraduisible dans un autre langage.» Elles développent, dit-il encore[7], «... une forme de sensibilité et d'intelligence particulière de caractère intrinsèquement visuel.» Ces transformations qui s'effectuent sous la pression de la surdité (et donc qui dépendent du degré de celle-ci) et qui obligent les personnes sourdes à investir naturellement leurs capacités linguistiques innées dans une forme de communication différente des langues orales, puisque visuo-spatiale, transforme non seulement l'organisation du cerveau mais aussi son mode de développement. Ainsi, Sacks avance-t-il que[8] :

> De même que le langage, le cerveau lui-même est activement modifié à mesure qu'il acquiert la capacité de «linguisticiser» l'espace (ou de spatialiser le langage). Tout en se modifiant, le cerveau opère simultanément tous les autres renforcements cognitivo-visuels non linguistiques décrits par Bellugi et Neville. Et nombre de réorganisations physiologiques et anatomiques (jusque-là, ces phénomènes n'ont pas pu être observés) s'effectuent certainement au niveau des microstructures cérébrales.

On ne peut douter du fait que de telles transformations entraînent quelques conséquences majeures dans le mode d'apprentissage des élèves sourds. Si leur *style cognitif* ne peut être modifié (parce que celui-ci est inné et appartient au tempérament individuel), leur *style d'apprentissage* (qui est acquis et modifiable) le sera certainement. C'est donc possible que les régularités observables dans l'apprentissag des personnes sourdes puissent être rapportées, parmi d'autres conditions spécifiques, à un style d'apprentissage commun, dont nous verrons plus loin ce qu'il pourrait comporter.

À partir de la différenciation fonctionnelle des hémisphères cérébraux, on peut définir quatre styles différents d'apprentissage selon la tendance dominante (mais non-exclusive) qui se dégage de l'observation : un style séquentiel et analytique, un style séquentiel et intuitif , un style simultané et intuitif ainsi qu'un style simultané et analytique. On pourrait avancer l'hypothèse que les sourds ont un style d'apprentissage particulier en raison de l'importance relative de leur perception visuelle aussi bien que des caractéristiques spatiales et

6. *Op cit*., p.106.
7. *Ibid*., p.146.
8. *Ibid*., p.155.

simultanées de leur langue propre[9]. Dans la présente recherche, nous disposons d'assez peu de données pour étayer ce point de vue particulier ou pour identifier clairement ce que serait ce style dans le modèle hémisphérique que nous venons de présenter. En particulier, il faut noter que les matières que nous avons enseignées — le français et la philosophie — sont fortement liées avec la langue écrite, qui a des caractéristiques analytiques et séquentielles évidentes. Nous avons cependant intérêt à approfondir cette question sur le plan de la théorie et de nos propres observations, car la connaissance du style d'apprentissage commun d'un groupe permet de développer des interventions pédagogiques adaptées.

Ainsi, Craig et Gordon[10] avancent l'idée (du moins à titre d'hypothèse de travail) que *certaines* tâches cognitives qui seraient normalement latéralisées à gauche, ne le seront pas en raison du manque de stimulation auditive. Cela signifie par conséquent que les personnes sourdes (en raison directe de leur degré de surdité) pourraient avoir des difficultés avec les tâches analytiques, sérielles et séquentielles, spécialement dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du langage en général, parce que ces personnes (quel que soit leur moyen de communication) manqueraient d'une part importante des intrants séquentiels et temporels qui sont transmis normalement par voie auditive. À long terme, ils pensent que ce manque entraînerait un ralentissement du développement des fonctions cognitives assumées par cet hémisphère et une accentuation des qualités développées par l'hémisphère droit. C'est, comme on le voit, une position qui cherche à expliquer à la fois les déficits des personnes sourdes dans certains domaines et leurs forces particulières.

L'audition est un phénomène neurologique complexe dans lequel tout le cerveau est impliqué mais qui mobilise plus précisément certaines zones particulières. Les neurones sont organisés dans le cerveau par paquets et une partie du cerveau est identifiée plus spécifiquement avec la réception de l'information auditive. Ce système transmet les messages en provenance de l'oreille vers des lieux de

9. Notamment : Howard Poizner, Robbin Battison, «L'asymétrie cérébrale et la langue des signes : études cliniques et expérimentales», *Langage*, no. 56, février 1979, pp. 58 à 77.
10. *Loc. cit.*, pp. 491-492.

traitement de plus en plus élevés. En particulier, le cerveau comprend une zone destinée au contrôle central de l'audition. Les différents sons y sont véhiculés sous forme de très petites activités électriques très subtilement différenciées les unes des autres. C'est seulement lorsque les influx générés par ce système atteignent la matière grise et mobilisent l'attention que le sujet prend conscience de ce qu'il entend[11]. La surdité entraîne probablement une modification du fonctionnement cérébral, puisque le cerveau n'est pas alimenté par ces influx; il cherchera donc à compenser ce manque d'information par une réaffectation et une réorganisation des zones cérébrales. Par exemple, on peut montrer que le processus de lecture sera profondément modifié, c'est-à-dire que les tracés par lesquels l'information transite sont totalement différents des tracés habituels[12].

Si la faculté du langage est latéralisée à gauche chez les personnes sourdes (indépendamment de leur mode, oral ou visuel, de communication) comme c'est généralement le cas chez les personnes entendantes, par contre, les capacités de perceptions visuelles des personnes sourdes, situées dans l'hémisphère droit, sont surdéveloppées. C'est du moins la conclusion de Bellugi et de ses collaborateurs[13]. Dans une série d'expériences portant sur ce sujet, ces chercheurs ont montré très clairement que les signeurs sourds ont des capacités de perceptions et de rétention visuelle très supérieures aux performances accomplies par les entendants. Il est frappant de remarquer que certaines fonctions de reconnaissance visuelle développées par les signeurs sourds remobilisent la zone du lobe temporal gauche destinée au traitement des informations auditives. Comme l'écrit Oliver Sacks[14] : «... c'est là une découverte remarquable et peut-être même fondamentale car elle suggère que, chez ce type de signeurs, des aires cérébrales normalement assignées à l'audition sont réaffectées au

11. Collectif, *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, 3 tomes, Washington, McGraw Hill Book Company, 1987. Voir p. 149.

12. Carol E. Kusche, « Cortical Organization and Information Processing : Implications for Cognition, Education and Deafness », WP, pp. 530- 566.

13. Ursula Bellugi, Howard Poizner, Edward Klima, «Brain Organization for Language : Cluze from Sign Aphasia», dans *What the Hands Reveal about the Brain*, Cambrige, MIT press, 1987.

14. Oliver Sacks, *Des yeux pour entendre*, Paris, Seuil, 1990, 234 pages. Citation p. 141.

traitement des informations visuelles. Elle constitue une étonnante démonstration de la souplesse du système nerveux et de ses capacités d'adaptation à un autre mode sensoriel.» Cette réaffectation illustre la plasticité du cerveau et nous permet de comprendre la nature analytique et séquentielle des langues signées, qui sont traitées à gauche comme toute autre langue.

Il faut noter cependant que, selon Quigley et King, la capacité des personnes sourdes à accomplir les tâches piagétiennes manifeste un certain déficit en ce qui concerne les habiletés de la phase opératoire concrète et surtout celles de la phase opératoire abstraite. Plus particulièrement, on peut dire que la mémoire séquentielle (mémoire de la succession des choses dans un temps linéaire) des personnes sourdes accuse un certain retard sur le développement normal mais cela ne signifie pas qu'on puisse conclure à une infériorité cognitive des personnes sourdes. Ces différences doivent être comprises en rapport avec les caractéristiques particulières des langues signées comparativement à celles des langues orales. Comme l'écrivent ces chercheurs[15] : «For example, if deaf people perform as well as, or better than, hearing people on tests of spatial memory but less well on tests of sequential memory, and if these are true differences, there are several implications for educational practice». Ce type d'analyse est très répandu parmi les chercheurs dans le domaine. Nous nous contenterons d'une seule citation qui se distingue par son caractère synthétique[16] :

> ... the cognitive profile of deaf individuals was found to differ significantly from that of normally-hearing persons. Cognitive task performance was below average, as might be expected, for the verbal and sequential skills associated with the left hemisphere, but more importantly, performance was above average for the visual and spatial skills associated with the right hemisphere. In addition, reading and mathematics achievement directly correlated with this cognitive profile, especially with verbosequential performance.

Plusieurs études récentes sur le sujet, et notamment celles de Furth[17], de Moores[18] et de Quigley[19], concluent que les facultés intellectuelles des sourds sont *équivalentes* à celles des personnes enten-

15. Stephen P. Quigley, Cynthia M. King, *Reading and Deafness*, California, College-Hill Press, 1985, 422 p. La citation qui suit page 22.
16. Helen B. Craig, Harold W. Gordon, « Specialized Cognitive Function among Deaf Individuals : Implications for Instruction », WP, pp. 489-511. Citation p. 489.

dantes sans être pour autant parfaitement identiques. Les personnes sourdes rencontrent quelques difficultés au stade opératoire abstrait et souffrent d'un certain retard dans l'apprentissage de la langue écrite. Mais ces difficultés peuvent être surmontées grâce à un environnement pédagogique et social adéquat. Par contre, elles manifestent des compétences exceptionnellement supérieures sur le plan de la perception et du traitement de l'information visuelle. Au bilan de ces études, on peut conclure qu'aucun déficit cognitif n'accompagne la surdité *en autant* que la personne sourde reçoive une stimulation psychosociale équivalente à celle dont bénéficie l'entendant, ce qui évidemment demande une grande implication du milieu familial ainsi que des structures scolaires appropriées.

Malheureusement l'absence d'un modèle linguistique accessible pour l'enfant sourd dans ses premières années peut limiter le nombre et la qualité de ces stimulations et conséquemment entraîner un certain retard de développement qui n'est pas dû à la surdité elle-même mais plutôt à certaines conséquences communicationnelles et psychosociales de la surdité, comme le manque d'interactions avec les gens de son milieu. Ce déficit peut être évité, comme le montre le cas éloquent des enfants sourds de parents sourds[20]. Il faut cependant noter l'importance fondamentale de la langue des signes dans le succès de ces enfants.

Comme l'écrivent Rondal et ses collaborateurs[21] : « ... il n'est à notre connaissance aucun argument théorique ou empirique qui ait été avancé selon lequel les formes les plus avancées du fonctionnement intellectuel ne pourraient être atteintes à partir d'un langage de signes gestuels dont il pourrait parfaitement exister des versions intériorisées, forme correspondant au langage verbal intérieur des sujets entendants. » Quigley nous indique que les retards que subissent

17. H. Furth, *Deafness and Learning : A Psychological Approach*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Co., 1973.

18. Donald Moores, «Psycholinguistics and Deafness», *American Annals of the Deaf*, vol 115, pp 37-48. *Idem, Educating the Deaf : Psychology, Principles, and Practice*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1978, 347 p.

19. *Op cit.*

20. Charrow & Fletcher, 1974, *Loc cit.*

21. J. Rondal, F. Henrot, M. Charlier, *Le langage des signes*, Bruxelles, Pierre Mardaga,1986, 220 pages.

certaines personnes sourdes dans l'apprentissage de la lecture, par exemple, ou dans l'accomplissement de certaines tâches piagétiennes est dû essentiellement à notre incapacité à comprendre et à développer les moyens qui seraient nécessaires pour permettre aux personnes sourdes de se développer pleinement. Il faut donc concevoir ces retards non comme la marque d'un déficit cognitif, mais comme celle d'un manque d'interactions ou d'une différence cognitive : deux hypothèses explicatives qui ont de grandes conséquences pédagogiques. Approfondissons notre compréhension de ces caractéristiques.

Henri Martin-Laval, dans sa synthèse des recherches sur la question[22], note que les études classiques sur l'intelligence des sourds concluent que ceux-ci ont des difficultés avec les raisonnements abstraits pour lequels aucun élément concret de solution n'est perçu et qu'ils ont des difficultés avec les structures complexes et avec la combinaison de symboles. Les études piagétiennes concluent similairement qu'au niveau pré-opératoire le développement du sourd est comparable à celui de l'entendant, sauf évidemment pour les tâches verbales; qu'au niveau opératoire concret, les tests de sériation donnent des résultats semblables, mais que dans les tests de conservation, il y a un léger retard des sourds (les tests de classification ne donnent pas de résultats uniformes); et enfin qu'au niveau opératoire abstrait, leurs résultats sont identiques dans les tests de fonctions combinatoires, mais qu'ils éprouvent des difficultés dans le traitement des problèmes de logique symbolique. Ainsi, c'est seulement avec le traitement des raisonnements abstraits que les personnes sourdes éprouvent de sérieuses difficultés susceptibles d'affecter leur développement; nous retrouvons ici notre problématique du départ. On peut raisonnablement penser que ce problème est lié directement soit à leurs difficultés communicationnelles, soit aux difficultés qu'ils éprouvent avec la langue écrite, puisque le raisonnement formel est lié très directement à sa maîtrise chez la plupart des gens. Nous reviendrons sur cette question dans la prochaine section, pour l'instant retenons seulement que *les personnes sourdes, malgré quelques difficultés particulières, suivent un développement cognitif normal et manifestent des capacités intellectuelles globalement équivalentes à celles des entendants, bien que*

22. *Op.cit.*, pp.36-38.

leurs progrès soient plus difficiles au moment crucial du passage au niveau de la pensée formelle. Ils sont néanmoins parfaitement capables de pensée abstraite.

Martin-Laval est un défenseur de l'approche hémisphérique. Il note d'abord, sur une base empirique solide, que les sourds manifestent une asymétrie hémisphérique moins marquée que les entendants. Ensuite, il avance l'idée que les personnes sourdes puissent manifester une dominance du mode visuel sur le mode verbal. S'appuyant sur les études de Kelly et Tomlinson-Keasy[23], il montre que, dans les tests de pairage, les sourds traitent les informations verbales écrites comme des informations visuelles, plutôt que comme des informations sémantiques. Il faut cependant noter immédiatement qu'il y a ici un danger de confondre le problème perceptuel qui est étudié avec un problème strictement linguistique : les sourds ne comprennent pas toujours le sens des mots utilisés, ils n'auraient donc pas le choix de les traiter comme une simple information visuelle. Les chercheurs ont néanmoins constaté qu'obtenant des résultats comparables aux entendants, les sourds y arrivent néanmoins plus lentement et par des voies différentes. Martin-Laval conclut que les sourds auraient une organisation cognitive différente marquée par une plus grande efficacité de l'hémisphère droit et du traitement visuel, et peut-être même par une logique picturale qui serait spécifique aux sourds. Il remarque cependant[24] :

> Même si on ne peut pas encore considérer la supériorité fonctionnelle de l'hémisphère droit du sourd comme démontrée hors de tout doute, il nous faut admettre que le fonctionnement cognitif du sourd est différent de celui de l'entendant, et cette concession transforme nécessairement toute notre vision du sourd.

Nous apprécions cette réserve qui nous semble être le point de départ d'une approche plus prudente de cette question.

Pour notre part, nous ne pensons pas qu'il faille définir le style

---

23. R.R. Kelly, C. Tomlinson-Keasey, «Hemispheric latarality of deaf children for processing words and pictures visually presented to the hemifields», *American Annals of the Deaf*, 122, 1977, pp. 525-533, et «Information processing of visually presented picture and word stimuli by young hearing-unpaired and normal-hearing children», *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 1976, pp. 628-638.

24. *Op. cit.*, p.41.

d'apprentissage des personnes sourdes d'une manière mécanique et rigide, en l'associant par exemple au seul hémisphère droit. Nous ne nions pas les faits concernant la latéralisation des facultés et les caractéristiques identifiées des personnes sourdes. Mais nous aimerions amener quelques nuances en mettant en évidence quelques faits qui ne sont pas suffisamment pris en compte par les tenants de la thèse d'une latéralisation à droite des personnes sourdes.

Premièrement, il faut rappeler le fait que *les langues signées, si elles ont des caractéristiques particulières, sont néanmoins latéralisées de la même manière que les langues orales, elles comportent un aspect analytique semblable, et elles sont aussi bien en mesure d'exprimer toutes les nuances et les formes de la pensée*. Sacks, en s'appuyant sur les travaux de Bellugi, de Neville et d'autres chercheurs, explique que[25] « ... l'émission et la réception des Signes s'effectuent par les mêmes canaux que celles du discours oral grammaticalisé — ainsi que par d'autres voies neurales normalement associées au traitement des informations visuelles. » Si tel est le cas, elles devraient donc bénéficier de tout le développement analytique normalement associé au développement d'une langue complète, avec évidemment les différences associées au caractère visuel de cette langue.

De plus, on constate que les signeurs développent des habiletés spatiales exceptionnelles, dans la perception, la mémorisation et la reproduction des signes ou des graphies chinoises[26] ; qu'elles ont un sens extraordinaire du repérage spatial et de l'expression faciale. Sacks note que les signeurs confèrent à l'espace « ... un nouveau caractère hautement analytique et abstrait... »[27] C'est ce qui explique les possibilités des langues signées dans l'expression des concepts abstraits. Ces qualités compensent pour les déficits sensoriels liés à la surdité. Ce n'est donc pas d'une dominance sans partage de l'hémisphère droit chez les personnes sourdes qu'il faut parler, mais d'un équilibre différent des fonctions cérébrales des deux hémisphères.

---

25. *Op. cit.*, p. 130.
26. Angela Fok, Edward S. Klima, Ursula Bellugi, «The Interplay between Visuospatial Script and Visuospatial Language», WP, pp.218-257.
27. *Op. cit.*, p. 134.

Cela ne signifie pas que les personnes sourdes n'aient aucune caractéristique commune dans leur mode d'apprentissage. Nous proposons cependant l'idée que les personnes sourdes partagent un profil particulier de conditions d'apprentissage qui n'est pas unilatéralement lié à la dominance de l'hémisphère droit[28], car alors on ne pourrait expliquer les résultats probants que nous et d'autres chercheurs ont recueillis concernant les capacités des personnes sourdes dans le traitement de données abstraites et de raisonnements conceptuels.

Évidemment, il faut faire exception pour les sourds qui ont souffert d'un déficit communicationnel et linguistique précoce et qui ne sont sûrement pas capables d'accéder à des études supérieures en raison de difficultés académiques majeures aux niveaux primaire et secondaire. Dans ce cas particulier, l'analyse des tenants de la thèse forte pourrait peut-être s'appliquer. Mais au niveau collégial, et à travers notre étude, nous n'avons rencontré aucun cas de ce genre, et pour cause, puisqu'une telle condition limite beaucoup le développement de l'intelligence analytique. Nous ne pensons pas que ce constat puisse être étendu à l'ensemble des personnes sourdes; et cela parce que certaines d'entre-elles ont justement bénéficié d'une stimulation linguistique (signée ou orale) adéquate même si quelquefois tardive, et d'un encadrement académique stimulant et rigoureux. Ainsi, certains sourds ont pu développer adéquatement et sans retard leurs facultés analytiques et séquentielles, parallèlement à leurs facultés holistiques et visuelles, comme nous avons pu le constater dans nos classes, spécialement lorsque nous avons été en mesure de comparer les performances des sourds et des entendants.

Les personnes qui sont entièrement latéralisées à droite sont parfaitement capables d'établir un vaste lexique référentiel et de développer une certaine compétence narrative, mais sont incapables de codification, de catégorisation ou de conceptualisation, ce qui n'est pas le cas des élèves sourds que nous avons rencontrés, ni celui de la vaste majorité des personnes sourdes. Toute lecture avec l'hémisphère droit est mécanique et ne saurait accéder à la signification des énoncés. Or, le développement linguistique affecte le développement céré-

28. Sacks mentionne les travaux de Goldberg sur les systèmes descriptifs en faveur de cette idée, pp. 142-146.

bral au point de pouvoir le retarder et même empêcher la maturation de l'hémisphère gauche et des qualités qui y sont associées[29]. Certaines personnes sourdes souffrent en effet de ces retards et d'autres troubles associés — et certains entendants également — mais on ne saurait en aucun cas étendre ce constat au-delà des quelques cas directement observés. Il faudrait considérer ces cas particuliers pour eux-mêmes dans une étude qui leur serait spécifiquement consacrée. Par exemple, Pamela Rush et de ses collaborateurs[30] montrent que les adolescents sourds qui sont référés par leurs professeurs pour difficultés d'apprentissage, ont en fait de faibles résultats aux tests d'intelligence normalisés non-verbaux et manifestent des formes non-typiques de constitution cognitive. Mais doit-on en faire le lôt commun de toutes les personnes sourdes ?

Encore assez hypothétique, comme ils le reconnaissent eux-mêmes, et au fond relevant d'une question empirique, *la latélisation dominante droite semble plutôt caractériser les personnes sourdes qui ont souffert d'un manque grave de stimulations linguistiques et d'expériences communicationnelles et donc ne peut constituer la base de l'identification du style d'apprentissage des personnes sourdes*, bien que l'étude de l'équilibre particulier des deux hémisphères puisse y contribuer. En ce sens, il serait possible qu'on puisse, dans l'avenir, identifier sur cette base plusieurs styles d'apprentissage chez les personnes sourdes selon leur degré de développement linguistique et cognitif, comme on peut le faire chez les personnes entendantes.

Si *un style d'apprentissage est un mode préférentiel et modifiable de penser, de résoudre des problèmes, d'apprendre et de comprendre, acquis et dynamique*, on peut certes chercher à définir le style d'apprentissage propre à la moyenne des personnes sourdes que nous avons testées[31]. Nous pourrons ainsi proposer un type d'enseignement adapté à ce style. Il est certain que par rapport à l'ensemble des élèves sourds du secondaire ou de la communauté sourde en général, nous avons eu la chance d'accueillir certains des plus talentueux. Il suffit pour s'en convaincre de comparer leur niveau de français (2e se-

29. *Ibid.*, pp. 147-150.
30. Pamela Rush, *et al.*, « », WP, pp. 104.
31. Définition synthétique inspirée de René Legendre, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris/Montréal, Larousse, 1988, 680 p.

condaire) avec le niveau moyen des membres de la communauté sourde (entre 4e et 5e année).

Si nous pouvons extrapoler un peu à partir de nos propres observations — étant bien entendu que nous n'avons pas testé l'ensemble des matières et que nous avons fait notre recherche à l'intérieur du cadre particulier des groupes homogènes — et formuler une hypothèse que des recherches spécifiques pourraient tenter de corroborer ultérieurement, **le style d'apprentissage des élèves sourds pourrait être défini par les caractéristiques suivantes :**

(1) centré vers les ***personnes*** (plutôt que sur les tâches à accomplir);

(2) reposant sur l'***information visuelle schématique*** (plutôt que verbale);

(3) reposant sur des ***références spatiales*** (plutôt que temporelles);

(4) demandant un bon degré d'***encadrement extérieur*** (plutôt que totalement autonome);

(5) axé sur le ***groupe*** (et non individuel);

(6) réclamant une excellente ***structuration*** de la matière (plutôt que libre);

(7) démarrant avec des ***exemples*** (plutôt que des raisonnements);

(8) résolument tourné vers la ***communication*** (plutôt que l'introspection solitaire).

Il s'agit cependant d'un tableau provisoire d'un style d'apprentissage qui reste à préciser. Quelques explications s'imposent cependant. Certaines de ces caractéristiques peuvent ne pas convenir à certains élèves sourds. Plusieurs d'entre elles, la structuration de la matière par exemple, peuvent très bien convenir à une majorité d'élèves ordinaires. Certaines sont liées à des expériences antérieures bien identifiables, et donc pourraient se transformer rapidement : on pense à l'autonomie individuelle qui ne profite guère des conditions d'apprentissage des élèves sourds au secondaire mais peuvent se développer rapidement au collégial.

La première caractéristique de ce style d'apprentissage *(centré vers les personnes)* renvoie à cette priorité au contact humain et à l'interaction dont les élèves sourds semblent avoir un grand besoin. La seconde *(information visuelle schématique)* repose sur le succès de la formule d'enseignement visuel schématique que nous avons analysé précédemment. La troisième *(références spatiales)* y est liée mais repose surtout sur les études dont nous parlions précédemment sur le style hypervisuel des personnes sourdes en général. La quatrième *(encadrement extérieur)* découle de la perception unanime des enseignants à ce propos. La cinquième *(axé sur le groupe)* est déduite évidemment du succès exceptionnel de la formule de discussion de groupe. La sixième *(structuration)* définit une condition facilitante pour toute personne peu familière avec les concepts abstraits, ce qui est le cas des personnes sourdes, mais aussi de la majorité des élèves du collégial. La septième *(exemples)* est liée au manque d'informations collatérales et à la faiblesse spécifique identifiée dans l'analyse comparative sourds/entendants question par question, elle peut aussi être déduite du succès de la formule pédagogique inductive par rapport à la formule déductive. Enfin, la dernière caractéristique (communication) peut être déduite de tout notre travail sur les moyens de communication des personnes sourdes, sur notre analyse de leurs performances et sur les caractéristiques communes des trois formules pédagogiques les plus performantes.

Ainsi, nous pensons que s'il est pertinent d'utiliser la théorie hémisphérique des fonctions cérébrales pour penser la spécificité des personnes sourdes, en raison de son caractère scientifique indéniable, cela ne doit pas mener à une simplification abusive qui consisterait à identifier les sourds à l'un ou l'autre des hémisphères en particulier. Nous avons montré que la question est beaucoup plus complexe et que l'usage de cette théorie doit être plus nuancé : d'une part, en distinguant les différentes catégories de personnes sourdes (selon leur degré de surdité et leurs caractéristiques linguistiques et cognitives); d'autre part, en établissant correctement le tableau complet des caractéristiques cérébrales et cognitives spécifiques des personnes sourdes, non en termes de faiblesse ou de déficit comparatif, mais plutôt en termes de différences fonctionnelles et d'intégration particulière de toutes les fonctions cérébrales. Tout ceci doit évidemment être confirmé par de

meilleures évidences empiriques que celles dont nous disposons présentement.

Ces précautions prises, nous pensons que la théorie hémisphérique peut permettre d'éclairer certains éléments d'un style d'apprentissage propre aux personnes sourdes, mais que l'établissement d'un tel profil doit surtout être dressé à partir d'observations empiriques rigoureuses de nature psychopédagogique et non par l'application mécanique d'un modèle abstrait, quel qu'il soit. La présente recherche se veut une première contribution en ce sens.

5.2 Retour sur la surdité, la langue et l'apprentissage

C'est, entre autres fonctions, au cortex cérébral que l'on doit la possibilité du langage et de la vie symbolique en général. Comme nous avons vu, la faculté de langage est une faculté plastique complexe qui nécessite un fonctionnement intégré de diverses zones cérébrales. Elle joue également un rôle important pour la pensée et l'apprentissage. Il importe donc de voir quelles caractéristiques la surdité introduit dans les rapports entre langue, pensée et apprentissage. Comme nous allons le voir, les études sur cette question sont nombreuses, mais les conclusions qui s'en dégagent sont peu connues et peu intégrées dans la pratique. C'est pourquoi nous en proposons ici une courte synthèse ayant pour objet de dégager quelques leçons pédagogiques pertinentes dans le contexte de notre propre étude.

Les Kretchmer tirent les conclusions suivantes des diverses études qu'ils ont consultées sur l'apprentissage de la langue écrite (anglais) chez les enfants sourds[32] . Premièrement , les sourds accusent un déficit marqué du point de vue des aptitudes de lecture et d'écriture. Nous avons déjà donné nos résultats sur ce point. Wood et collaborateurs mentionnent une étude de Conrad menée en Grande-Bretagne sur les habiletés de lecture de jeunes sourds entre quinze et seize ans, qui sont sur le point de terminer leurs études secondaires et, généralement de quitter l'école, qui découvrit que le niveau moyen de lecture de ces élèves était équivalent au niveau moyen atteint normalement à l'âge de neuf ans[33]. Il y a donc convergence complète des études sur ce point fondamental. Deuxièmement, les Kretchmer affirment que si

32. Kretchmer & Kretchmer, 1978, p. 131.

le développement de ces aptitudes chez les élèves sourds est plus lent que celui des entendants, il suit néanmoins un développement semblable. Troisièmement, ils indiquent que les sourds ont le même potentiel d'apprentissage de la langue que les entendants; leur retard est dû essentiellement à leur manque d'expérience de la langue orale et non à une organisation rigide de leur traitement symbolique des informations. De fait, ils n'ont accès qu'à la structure de surface de la langue orale et non à sa structure profonde, parce que celle-ci découle naturellement de la communication verbale et de l'audition. Quatrièmement, ils soulignent que nous savons en fait très peu sur les difficultés sémantiques et pragmatiques réelles des personnes sourdes. Cinquièmement, ils rappellent que nous avons la certitude que les sourds n'ont pas d'intuition de la structure profonde de la grammaire de l'anglais (notamment parce qu'ils n'ont pas de support phonétique pouvant constituer un discours intérieur). Ainsi, on peut dire que les sourds sont en retard dans leur apprentissage de l'anglais, et par extension des autres langues orales, par manque d'expérience linguistique de ces langues, qu'ils sont déviants en raison de la surdité et de l'influence de la langue signée, que l'anglais, ou une autre langue, est pour eux une langue seconde et que leurs faibles capacités linguistiques vis-à-vis de ces langues découlent de ces diverses circonstances[33]. Mais ils notent aussi qu'avec un dépistage précoce de la surdité et une intervention précoce destinée à donner à l'enfant sourd une expérience linguistique complète (tant qualitative que quantitative), l'évolution linguistique de ces enfants sera parallèle à celui des entendants, seulement un peu en retard sur ceux-ci. Dans le cas contraire, les pires conséquences sont à craindre. En outre, ils écrivent, en convergence avec ce que nous notions dans la précédente section que[34] : « The semantic/pragmatic bases of gesture and sign languages are determined in part by their spatial/visual orientation. Therefore, the cognitive/symbolic organization must differ in many respects from auditorily

33. David Wood, Heather Wood, Amanda Griffiths & Ian Howarth, *Teaching and Talking with Deaf Children*, Chichester, John Wily and Sons, 1987, 199 p., pp. 95-96. Il mentionne également l'existence de corrélations entre les habiletés de lecture et l'existence d'un discours intérieur (de type oral) avec d'autres habiletés intellectuelles de type logique (non-verbal).
34. *Ibid.*, p. 139.
35. *Ibid.*, p. 140.

based languages such as spoken English.»

Klausmeier, Ghatala et Frayer ont étudié les liens entre la compréhension des concepts abstraits et la maîtrise d'une langue. Approfondissons tout d'abord ce que nous devons entendre par compréhension conceptuelle. Ces chercheurs décrivent les degrés de la compréhension conceptuelle d'une manière proche de la nôtre mais plus détaillée. Ses principales composantes[36] sont exposées dans le tableau 27.

Au sens de cette théorie cognitive de l'acquisition des concepts, la plupart des concepts formels sont, contrairement aux concepts des trois premiers niveaux, acquis sans contact concret et direct avec un objet, mais plutôt par une expérience langagière. S'il faut noter que les concepts sont tous liés à l'activité lexicale, cette dernière relève au fond également du niveau formel. Les noms des concepts remplissent différents offices : identifier les similitudes et dissemblances entre les exemples, faciliter la classification des concepts (surtout lorsque les noms utilisés sont familiers), servir de stimuli mémoriels, engager des procédures formelles ou inférentielles, accélérer les activités classificatoires. Évidemment, la définition des concepts dépend largement de la faculté de langage, de même que les activités inférentielles, dont les raisonnements de la forme *si ... alors ...*, les raisonnements hypothétiques, etc. En fait, plus on progresse sur le plan formel, plus le code linguistique devient important.

Sans s'engager dans une forme extrême de la thèse du relativisme linguistique (ou thèse ethnolinguistique) qui apparaît contredite par les faits, Klausmeier et ses collaborateurs n'en reconnaissent pas moins une forme atténuée qui accentue encore la dépendance des concepts envers les codes linguistiques. Ils accréditent trois arguments en ce sens. Premièrement, le découpage lexical des faits est différent d'une langue à l'autre et en ce sens leurs conceptions du monde sont différentes. Deuxièmement, on peut documenter les effets du vocabulaire d'une langue sur la perception des choses, comme dans l'exem-

---

36. Herbert J. Klausmeier, Elizabeth Schwenn Ghatala et Dorothy A. Frayer, *Conceptual Learning and Development*, A Cognitive View, New York, 1974, 283 p., Tableau traduit et établi à partir du schéma page 13. Seule la présentation graphique a été modifiée.

TABLEAU 27 : MODÈLE DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT CONCEPTUEL

#	LEXIQUE	NIVEAUX DE COMPRÉHENSION	UTILISATION
1	Acquérir et retenir les noms des concepts et leurs attributs.	**Niveau *concret***	Utiliser le concept dans la solution de problèmes simples qui peuvent être résolus à partir d'éléments perceptibles de la situation.
		1- Accéder aux choses.	
		2- Distinguer les choses entre elles.	
		3- Se souvenir d'une chose que l'on a déjà distinguée.	
2	Acquérir et retenir les noms des concepts et leurs attributs.	**Niveau de l'identité**	
		4- Savoir que deux ou plusieurs formes d'une même chose sont équivalentes.	
3	Acquérir et retenir les noms des concepts et leurs attributs.	**Niveau classificatoire**	Discriminer les exemples (cas) et les contre-exemples sur une base générale.
		5- Savoir que deux ou plusieurs exemples (cas) sont équivalents en un certain sens.	Connaître les rapports (subsomption, coordination, subordination) qu'entretient ce concept avec d'autres concepts.
4	Acquérir et retenir les noms des concepts et leurs attributs.	**Niveau formel**	Connaître les corrélations, les rapports de cause à effet, les probabilités et les autres rapports que le concept entretient avec d'autres concepts.
		6- Distinguer entre les attributs définitoires et non-pertinents d'un concept.	
		7- a) Faire des jugements hypothétiques à propos des attributs ou règles définitoires, les retenir et les évaluer.	
		7- b) Connaître les attributs communs ou règles qui définissent les exemples (cas).	Utiliser le concept dans la résolution de problèmes.
		8- Inférer le concept.	

ple de la perception et de la nomination des couleurs. Troisièmement, des différences grammaticales entre les langues peuvent entraîner des comportements culturels différents, quoique dans ce dernier cas le champ de l'expérience culturelle est plus important que la langue elle-même. Si une forme, même atténuée, de relativisme linguistique est rationnellement acceptable, il en découle que notre conceptualisation du monde de l'expérience est en partie dépendante de notre langue maternelle. Dans le cas des signeurs natifs et de la culture sourde, il

n'est pas difficile de montrer que nous sommes dans une telle situation, d'autant que la modalité des langues signées n'est pas la même. Mais les auteurs, citant Bourne *et al.*, nous mettent en garde contre une version extrême de cette thèse[37] :

> We do think about things in words and these words encode information — but it is the information, or knowledge, that is primarily responsible for the success of our problem-solving efforts and not the language wich conveys this knowledge.

On voit donc que cette différence ne doit pas être dressée en absolu, sans quoi aucune connaissance conceptuelle ne saurait devenir commune aux locuteurs natifs d'une langue signée et aux entendants et tout effort de traduction serait vain.

La formation et l'assimilation des concepts passent à travers les mots, ou les signes, d'une langue. Au niveau formel, où la compréhension d'un concept passe par la capacité de le définir par ses attributs, la langue joue un rôle essentiel. Elle permet de formuler, discriminer, distinguer, évaluer les hypothèses, poser et solutionner les problèmes. L'encodage linguistique permet d'isoler les caractéristiques abstraites d'un concept en maximisant le degré d'indépendance des opérations cognitives par rapport à l'expérience concrète. Si les concepts doivent être appris avant que l'on puisse les mettre en relation, l'analyse linguistique de leurs interactions nous permet d'approfondir cette compréhension. Dans toutes les tâches d'exemplification, de classification, de définition, de résolution de problèmes, la langue est un médiateur essentiel. Les concepts abstraits sont plus difficiles à saisir parce qu'ils ne donnent pas prise facilement à l'observation directe, ils sont donc plus dépendants du langage et d'autant plus difficiles à comprendre qu'ils dépendent d'un usage particulièrement sophistiqué de la langue. Cela explique en partie la situation de nos élèves sourds face aux études philosophiques, littéraires et linguistiques.

Cependant, il faut noter que la pensée est à un certain niveau relativement autonome vis-à-vis de la langue. Les recherches de Piaget ont établi que le développement cognitif suit différentes étapes : le stade sensori-moteur (jusqu'à 2 ans), le stade pré-opératoire (de 2 à 7

37. L.E. Bourne, *et al.*, *The Psychology of Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971, p. 300, dans Klausmeier *et al.*, *Op. cit.*, p. 145.

ans), le stade opératoire concret (7 à 12 ans) et le stade opératoire abstrait (à compter de 12 ans). Le langage commence à se développer et à jouer un rôle important dans le développement de l'intelligence dès le début. Mais avant le stade opératoire abstrait l'intelligence se développe de manière relativement autonome. Hans G. Furth, un psychologue piagétien qui s'est consacré à l'étude des enfants sourds a intitulé un de ses ouvrages *Thinking Without Language* [38]. Il y démontre justement que « ... la langue verbale n'est pas essentielle pour la pensée ... ». Il précise, bien sûr, que cette indépendance suppose que le fonctionnement de la pensée repose sur la fonction symbolique et donc sur la constitution de symboles mentaux qui servent de support pour la pensée et le raisonnement. Il reconnaît aussi que la langue en tant que système conventionnel de communication est un excellent moyen d'expression de la pensée.

C'est en administrant toute une batterie de tests à des enfants et des adolescents sourds et entendants, qu'il montre que ces premiers réussissent presque toujours aussi bien que les entendants et que leur intelligence évolue au même rythme et en suivant les mêmes stades, malgré le fait que la plupart d'entre-eux ne maîtrisent pas la langue orale, ni la langue écrite, ni même souvent une langue signée. Selon Furth, tout retard aux tests est lié soit à son contenu verbal, soit aux situations non-structurées et incompréhensibles que le test crée. Il note notamment une certaine rigidité cognitive, une difficulté à changer de registre. Il explique ces tendances par le fait social que les personnes sourdes ne sont pas encouragées à raisonner. C'est rarement qu'ils accusent un retard cognitif, et toujours à la manière des enfants de régions rurales réputées pour leur faible niveau de stimulation [39].

Furth reconnaît pourtant que la déficience linguistique des sourds a des conséquences néfastes dont leur incapacité à accomplir des tâches verbales, le manque d'information, une curiosité intellectuelle moins aiguisée, moins d'opportunités et d'entraînement à penser ainsi que de l'insécurité et de la rigidité envers les situations non-structurées. Mais en ce qui a trait à la structure et au développement de l'intelligence, il n'y a aucune différence notable entre les sourds et les

38. Hans G. Furth, *Thinking Without Language. Psychological Implications of Deafness*. New York, Free Press, 1966, 236 p.
39. *Ibid.*, pp. 150-159.

entendants. En effet les sourds sans connaissance de l'anglais, ni maîtrise d'une langue signée réussissent aussi bien que les autres aux tâches piagétiennes : cela n'est explicable que par le recours à l'hypothèse d'un système cognitif autonome du langage. Lorsque des différences apparaissent, elles sont entièrement attribuables à des facteurs expérientiels et sociaux (dans la famille, à l'école ou dans la communauté).

On dira que ce raisonnement est circulaire[40] : lorsque les résultats sont égaux, Furth dit que le langage n'intervient pas sur la pensée, lorsqu'ils sont inégaux, il en attribue le fait à un déficit de langage. Ce contre-argument n'est pas parfaitement convaincant puisque Furth n'explique pas ces inégalités par un déficit au plan de la langue, mais par ses conséquences informationnelles. Il faut cependant reconnaître que Furth défend une position extrémiste difficilement défendable, à savoir que l'intelligence ne dépend pas du langage, mais qu'au contraire le langage dépend du développement de l'intelligence. Comme nous allons le voir, cette position, qui est partiellement correcte pour les premiers stades de développement de l'intelligence, ne tient pas pour le stade de la pensée formelle, qui est évidemment celui impliqué par l'apprentissage des concepts abstraits. Mais cela introduit une certaine rupture avec le modèle piagétien dont nous reparlerons plus loin. Furth reconnaît néanmoins que si un enfant ne dispose d'aucune stimulation linguistique avant quatre ans, il accumulera un retard intellectuel insurmontable. Il s'appuie sur ce fait pour recommander l'usage précoce des signes dans la communication entre les parents et l'enfant sourd. Il recommande aussi l'utilisation de systèmes d'enseignement non-verbal de la pensée logique.

David Wood note aussi que la pensée a une certaine autonomie par rapport à la langue. Il explique qu'un enfant peut très bien être incapable de comprendre ou de donner une explication d'un phénomène qu'il comprend pourtant parfaitement[41]. «Failure to understand and explain may occur not because she lacks 'logic' or conceptual understanding, but because she has yet to learn the appropriate linguistic conventions.» Encore ici on remarque que la pensée et la langage sont

40. Martin-Laval, *Op. cit.*, p. 40. Ce dernier résume en fait un argument de Levine.
41. *Op. cit.*, p. 228.

relativement autonomes. Ainsi même en l'absence de stimulations linguistiques adéquates, l'intelligence de la plupart des enfants sourds se développe normalement. Mais même dans cette perspective, cette stimulation demeure un élément important du développement de la pensée, d'où la question du mode de communication qu'il faut privilégier dans l'enseignement. Nous avons déjà exposé notre position sur ce point, mais il faut maintenant y revenir sous un angle plus théorique.

On a vu les méfaits d'une absence complète de stimulation linguistique. Le problème de la langue d'enseignement aux enfants sourds est complexe, puisque le choix de la langue dépend du degré de surdité, de la famille, des services d'appoint disponibles, etc. En principe, il est primordial que les enfants sourds aient accès à l'information dans leur langue propre, en langue signée. Quand ce n'est pas le cas, un soutien orthophonique intensif, des contacts avec la communauté sourde, une attitude ouverte de la famille, des services spécialisés sont des facteurs très importants de progrès. Dans certains cas et surtout lorsque le degré de surdité est faible ou modéré, l'usage des méthodes oralistes ou de la communication totale peuvent donner de bons résultats. Il ne s'agit surtout pas d'en faire une panacée, mais généralement le recours à une langue signée demeure un facteur très important d'accès à l'information et de contact proactif avec l'environnement familial, communautaire et social. La raison en est simple, en absence du canal auditif de communication, le canal visuel demeure le seul moyen de développer des compétences linguistiques, or les méthodes oralistes ou les langues orales signées (codes de transcription intégrale ou pidgins) sont très difficiles pour le jeune sourd et ne correspondent pas aux formes naturelles de la communication visuelle, alors que les langues signées en sont l'expression spontanée, comme l'existence de centaines de langues signées de par le monde, semblables dans leurs caractères essentiels, le démontre suffisamment[42]. Plusieurs études sont concluantes à cet égard.

Citons, par exemple, cette recherche de Hoemann et Tweney[43], qui ont étudié le développement psycholinguistique d'adolescents sourds pratiquant l'*American Sign Language* et d'entendants du

42. Sacks, *Op. cit.*, pp. 153-154.

43. Harry W. Hoemann et Ryan D. Tweney, «Input/Output Modalities and Deaf Children's Psycholinguistic Abilities», WP, pp. 168-190.

même âge de langue maternelle anglaise. Il concluent à un développement normal des premiers dans les domaines (1) du virage paradigmatique dans le champ des associations sémantiques, (2) du codage catégoriel dans la mémoire à court-terme et (3) de l'organisation sémantique du lexique subjectif (structures de l'imagerie mentale). À propos de cette dernière habileté, ils notent[44] : «The central linguistic and symbolic processes of deaf persons are, in the full sense of the word, abstract.» Ainsi les sourds utilisant une langue signée ne sont nullement défavorisés sur le plan linguistique, contrairement à ceux qui ne peuvent apprendre correctement ni une langue signée, par manque de contacts, ni une langue verbale (à cause de la surdité).

L'apprentissage d'un pidgin ou la constitution d'un code gestuel spontané ne sauraient être considérés comme des substituts valables des langues signés. Un code gestuel spontané n'est pas assez riche pour servir aux fins de la communication linguistique complète dans un contexte pédagogique, il faut plusieurs générations pour qu'une langue naisse[45]. Ces pidgins ne sont pas des langues au sens propre mais des codes rigides non-naturels qui ne peuvent ni évoluer, ni être autonomes envers les langues qu'ils reflètent. Selon une étude de Sam Suppala, les enfants sourds soumis à un entraînement intensif en anglais signé modifient spontanément les structures de cette langue incommode pour eux et introduisent des agencements spatiaux similaires à ceux des langues signées. Selon lui, l'exposition exclusive à ce code visuel de l'anglais peut affecter le potentiel intellectuel et linguistique des enfants sourds[46]. La raison en est que *les langues signées ont des structures mieux adaptées à la transmission d'information sur une base visuelle, leurs structures se moulent naturellement aux contraintes d'une grammaire spatiale*. Comme les langues orales, et contrairement aux systèmes gestuels artificiels, dont le français et l'anglais signés, elles sont des expressions naturelles de la faculté de langage. Quigley va jusqu'à suggérer de remplacer certains livres par des traductions signées, enregistrées sur vidéocassettes[47].

---

44. *Ibid.*, p. 185.
45. Sacks, *Op. cit.*, pp. 72-73.
46. Mentionné par Sacks, *Op.cit.*, pp.152-153. Suppalla, à paraître.
47. Quigley, 1985, p. 24.

Les effets négatifs des carences communicationnelles peuvent produire des retards dans le développement de la pensée de l'enfant ou de son expression. Comme le note très pertinemment Oliver Sacks[48]:

> Ni le langage ni les plus hautes formes de développement cérébral ne se mettent en place « spontanément », car ils dépendent de la qualité des premiers échanges langagiers et communicationnels. Si les enfants sourds ne sont pas exposés précocement à une communication ou à un langage satisfaisants, un retard (voire un arrêt) de la maturation cérébrale pourra s'installer, les processus de l'hémisphère droit continuant à prédominer et le passage à une dominance de l'autre hémisphère étant perturbé. Mais, si le langage, ou un code linguistique, peut être introduit à la puberté, la forme du code (la parole ou les Signes) semble sans importance; il importe simplement qu'il soit assez élaboré pour permettre des manipulations internes - de sorte que l'hémisphère gauche puisse normalement prévaloir sur le droit. Et si les Signes se trouvent être la première langue acquise, toutes sortes d'aptitudes cognitivo-visuelles seront en outre renforcées, ce renforcement s'accompagnant d'une inversion de la dominance hémisphérique au profit de l'hémisphère gauche.

Or, à partir d'un certain moment, il y a un lien direct entre l'exercice du langage et l'organisation des catégories de la pensée, surtout au moment du passage au stade de la pensée formelle.

À ce moment-là, les enfants sourds ne peuvent pas verbaliser comme les entendants. Dans le même temps, il arrive que l'on réprime l'utilisation des signes. Ces enfants sont donc inhibés et vivent une privation grave de la possibilité de développer spontanément leur faculté de langage. Sur un plan psychosocial, les enfants sourds souffrent aussi de l'absence de modèles d'adultes sourds auxquels s'identifier, ce qui entrave le processus de développement du concept de soi de ces enfants. L'enfant sourd manque d'information et souvent on utilise avec lui des formes de communication simplistes qui affectent ses progrès intellectuels et linguistiques[49]. On comprend alors qu'il vive un sentiment d'inadéquation et d'infériorité et qu'il ait des difficultés scolaires importantes et cumulatives. Ce bref exposé de la situation de plusieurs enfants sourds, s'il ne rend pas justice au travail inlassable des professeurs et intervenants qui tentent de les aider, explique en partie pourquoi à la fin de leurs études secondaires, très

48. *Op. cit.* pp. 152-153.
49. Wood *et al*. *Op. cit.*

peu d'entre eux sont aptes ou encouragés à poursuivre des études supérieures et que ceux qui le font doivent surmonter de très grandes difficultés.

Des études récentes dans le domaine de l'éducation des enfants et des jeunes sourds cherchent un modèle explicatif dans la pensée du psychologue russe Lev Vygotsky [50] qui ne cesse d'inspirer la psychologie développementale et éducationnelle. Tane Akamatsu est une pionnière en ce domaine. Dans une recherche récente, elle et ses collaborateurs expliquent la pertinence des idées de Vygotsky dans le domaine de la surdité[51]. La thèse principale de Vygotsky est que l'origine de la pensée formelle et des autres habiletés intellectuelles de haut niveau se trouve dans les interactions socio-communicationnelles des enfants avec des adultes et des pairs possédant de plus grandes connaissances. Il propose le concept de zone de développement proximal qui désigne l'espace de développement intellectuel qu'un enfant (ou un adulte) peut franchir immédiatement avec l'aide d'un adulte de plus grand savoir dans la solution de problèmes impliquant ses facultés cognitives. C'est en quelque sorte l'écart entre les problèmes qu'il peut résoudre par lui-même et ceux qu'il peut résoudre avec l'aide d'une autre personne qu'on appelle zone de développement proximal. Or c'est justement la constitution et le développement de cette zone essentielle que la surdité et les problèmes communicationnels qui en découlent affectent. Ainsi le développement corrélatif des fonctions intellectuelles supérieures est-il également affecté alors qu'elles sont le fondement de l'autonomie de la pensée : « Once internalized, these higher psychological functions enable individuals to regular their own thinking and action. Thus, the origins of both cognitive and metacognitive processes of individuals are to be found in their interactions with other people. »

C'est dans la même perspective que travaille David Wood[52]. Ce dernier insiste sur le fait que la conception de Vygotsky implique un principe de coopération dans l'apprentissage. En ce sens, on assiste à

50. Vygotsky, 1962, il s'agit bien sûr de *Thought and Language*.

51. Nancy Bonkowski, Tane Akamatsu, James Gavelec, «Education and the Social Construction of Mind : Vygotskian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children», WP, pp. 363-384. Citation qui suit page 363.

52. Wood, *How children ... Op. cit.*, Sur Vygotsky et Piaget, pp.26, 29.

un renversement de la perspective individualiste piagétienne. Pour Vygotsky les monologues collectifs des jeunes enfants (également étudiés par Piaget) actualisent la transition entre deux fonctions du langage : dans un premier temps, l'enfant utilise la langue uniquement pour ses fonctions de communication et de représentation, mais à ce moment il commence à l'utiliser aussi comme un outil de pensée, comme un moyen d'auto-régulation intellectuelle. Au début, la parole n'est qu'un moyen pour l'enfant en vue d'influencer son milieu, la parole intériorisée devient une manière de créer une activité mentale : le discours intérieur est le support des autres activités intellectuelles de l'enfant. Dans notre contexte, nous pouvons nous demander ce qui se produit pour l'enfant sourd qui ne dispose pas du support des mots. Il aura spontanément tendance à remplacer le discours verbal intérieur par un discours signé intérieur qui complètera la pensée par images et symboles que tous les enfants partagent. Mais s'il n'est pas en contact avec une langue signée, il substituera à celle-ci un code idiosyncrasique beaucoup plus pauvre et ne pourra bénéficier de sa zone de développement proximal : d'où les retards observés.

Selon Wood, le rôle du langage pour la pensée s'accentue entre 11 et 13 ans c'est-à-dire à partir du stade opératoire abstrait, alors que le développement des habiletés de lecture et d'écriture devient le moteur du développement de l'intelligence. Il s'agit là d'une autre étape que la plupart des sourds ne franchissent jamais. C'est donc dire que tout raisonnement déductif rigoureux leur est difficile, phénomène que nous avons pu observer à plusieurs reprises. Examinons ce point plus avant. Wood écrit[53] :

> There are relations between the ability to reason in hypothetical, logical terms and literacy. For example, those people from nonliterate cultures who have been studied to date fail to give evidence of formal reasoning. Most very deaf children, those who are born deaf or become deaf before learning to talk, eventually solve concrete operational problems but not formal operational ones — that is, problems which involve abstract or hypothetical ideas. I will give some examples of such problems later. The vast majority of them also fail to achieve functional literacy (Wood, Wood, Griffiths and Howarth, 1976).

53. David Wood, *Op. cit.*, p. 149. Le texte de Olson auquel il renvoie : Olson, D.R., «Oral and Written Language and the Cognitive Processes of Children», *Journal of Communication*, 27(3), 1977, pp. 10-26.

> Such empirical relations between literacy and logical reasoning have led some theorists, like David Olson (1977), to conclude that learning to read and write fluently is what makes possible the achievement of deductive logic, both in the individual and in a culture.

Toutes les connaissances d'un certain niveau sont formulées à l'aide de concepts abstraits. Or ces concepts ne deviennent disponibles que dans la mesure où un certain degré d'intelligence formelle a été atteint. C'est ainsi que Wood écrit des concepts abstraits[54] : «The emergence of such concept is made possible by the development of abstract, hypothetical and formal systems of reasoning.» Mais ces systèmes formels sont généralement décrits dans des textes d'un niveau de lisibilité ardu et s'ils peuvent à la limite se formuler dans un formalisme autonome (mathématique par exemple), leur explicitation est toujours présentée sous une forme écrite. C'est que la lecture et l'écriture ne sont pas une simple transcription de la parole (ou éventuellement des signes), mais aussi une nouvelle manière, plus analytique de penser[55].

> In becoming literate, children do not simply learn 'another way' of communicating or a new 'code' for representing speech. Rather, writing and reading make novel demands on children and involve them in learning how to exploit new functions of language. Text is not simply speech written down, nor is writing merely the substitution of visible symbols for acoustic ones. Both reading and writing involve ways of communicating that transform the nature of children's knowledge of language and lead to more analytical ways of thinking.

Il évoque ici des formes plus analytiques de pensée, c'est-à-dire ces formes qui s'élaborent dans l'hémisphère gauche du cerveau en rapport étroit avec les zones qui gèrent les facultés linguistiques. Il faut d'ailleurs noter qu'un adolescent qui suit un cheminement linguistique normal, à partir de treize ans utilisera dans son écriture des formes grammaticales plus complexes structurellement que celles qu'on peut observer lorsqu'il s'exprime oralement. Cette situation nouvelle et inédite confirme de manière très convaincante sa thèse principale, à savoir que les formes écrites de communication deviennent le moteur du développement intellectuel entre onze et treize ans. On peut étendre ces conclusions à notre compréhension des personnes

54. *Ibid.*, p. 154.
55. David Wood, *Op. cit.*, p. 162.

sourdes et faire les liens avec la théorie de Vygotsky[56] :

> Piagetian theory predicts that deaf children should display similar intellectual development to the hearing, because language, social interaction and instruction play a relatively minor role in the ontogenesis of intelligence. Our thesis is that instruction plays a far more important role in the intellectual development of both deaf and hearing children than Piagetian theory allows. For "experiential deficit" as an explanation for delay in deaf children's learning we have substituted specific, identifiable learning and communication problems that arise as a consequence of the handicap and which interfere with instructional processes. Deaf children can and are taught, but tend to learn more slowly because of such special learning problems.

On voit donc ici un point de rupture fondamental avec la théorie défendue par Furth que nous ne saurions plus soutenir. À partir d'un certain point, le développement de la pensée et de la connaissance doit s'appuyer sur la maîtrise de la langue écrite comme sur une extension des expériences antérieures comprises en termes d'interactions et d'expériences scolaires. C'est ce dont les élèves sourds manquent le plus, en raison de l'inadéquation de la réaction familiale et scolaire à leur condition spécifique. Il faut donc selon lui recentrer toute la discussion en pédagogie de la surdité sur ces questions nouvelles qui émergent de sa problématique[57].

> Discussions about the "special needs" of deaf children have traditionally revolved around issues concerning the use of oral versus sign language in education. These issues are complex and important. However, we suggest that more attention needs to be paid not simply to the mode of language used but also to the processes of communication and instruction that these engender. We argue that many of the problems deaf children face are due to dislocated adult-child interactions that arrest or inhibit the transmission of knowledge and culture. Understanding the needs of deaf children and evaluating the quality of their educational treatment demands detailed attention to such processes of communication and instruction.

Non seulement les jeunes sourds sont-ils privés d'interactions sociales et culturelles fondamentales en raison de leur non-accès à la culture orale, mais cette privation s'accentue et se prolonge dans leur incapacité ultérieure à accéder à la culture écrite. Leur pensée ne peut

56. David Wood, «Instruction, Learning and Deafness», dans Eric De Corte *et al. ed.*, *Learning and Instruction*, Oxford, Leuven Un. Press/Pergamon Press, 472 p., pp. 31-39. Citation page 39.
57. *Ibid.*

bénéficier des effets de décentrement et décontextualisation de la pensée qui sont le propre de la culture écrite. Ils ne peuvent non plus bénéficier des mécanismes métacognitifs (la pensée devient un objet de réflexion en soi) et métalinguistiques (la langue devient un objet d'attention spécifique) qui s'instaurent à l'occasion de ce changement majeur. Les formes écrites d'information sont moins redondantes, plus faciles à retenir, à chercher, à classer que les informations orales ou visuelles. Elles facilitent et même provoquent l'anticipation et développent les mécanismes de la recherche intellectuelle. Bref, elles augmentent notre autonomie et la souplesse de notre pensée. La lecture et l'écriture accentuent le caractère analytique de la pensée et améliorent notre sens de l'objectivité. Elles rendent possible un meilleur contrôle, une meilleure évaluation et une meilleure planification de nos propres activités intellectuelles. Elles accentuent les mécanismes d'auto-régulation de la pensée. En être privé est un désavantage majeur qui ne peut être compensé autrement. La majorité des personnes sourdes (et plusieurs personnes entendantes!) ne dépassent pas la première étape de ce stade qui commence autour de l'âge de treize ans, et c'était le cas de la moyenne des élèves sourds (et de plusieurs élèves entendants) que nous avons testés. Cela explique en partie la faiblesse des résultats obtenus.

La théorie de Wood reçoit une confirmation majeure dans une recherche californienne indépendante de Lou, Strong et DeMatteo[58]. Ceux-ci ont observé 39 jeunes sourds profond âgés entre 14 et 17 ans, à l'aide de tests de lecture, d'écriture, de mémoire des mots, de quotient intellectuel et de raisonnement logique. Leurs conclusions sont très instructives : ils ont trouvé que les aptitudes au raisonnement sont très fortement dépendantes des habiletés en anglais écrit mais ne le sont pas du tout envers la compétence linguistique qui s'exerce lors de conversations ou d'échanges communicationnels, cela indépendamment du mode de communication privilégié par l'élève.

Un confirmation semblable peut être trouvée dans le domaine de l'apprentissage des mathématiques. Une recherche menée à l'École des études propédeutiques de l'Université Gallaudet[59] démontre qu'à

58. Mimi Whei-Ping Lou, Michael Strong, Asa DeMatteo, «The relationship of Educational Background to Cognitive And Language Development among Deaf Adolescent», WP, pp.191-217.

mesure que les concepts mathématiques deviennent précis et complexes, le degré de succès décline. On s'est interrogé sur ce phénomène et on a trouvé que certains phénomènes linguistiques étaient à l'œuvre. En effet, l'ASL associe un signe à chaque concept mathématique, mais il arrive souvent en mathématiques que l'on assigne des sens nouveaux à des mots communs; or il n'y a pas de vocabulaire technique standard des mathématiques en ASL, la confusion signe / mot commun / concept, rend souvent la compréhension mathématique très difficile, voire impossible. De plus les équations mathématiques sont le plus souvent encadrées (introduites, expliquées) par du texte anglais; mais l'anglais est une langue seconde peu maîtrisée par les élèves sourds : souvent ceux-ci ne comprennent pas les équations pour cette raison spécifique. L'usage de lettres dans les équations algébriques entraînent également des difficultés. Comme pour tout étranger pour qui l'anglais est une langue seconde, l'apprentissage des mathématiques est très difficile pour les personnes sourdes, simplement parce que les ouvrages de mathématiques sont écrits en anglais. On voit donc que le progrès de la pensée mathématique des sourds peut être entravé par leur faible maîtrise de la langue écrite.

Mais l'enseignement de la langue écrite ne saurait se faire de la même manière pour les personnes sourdes que pour les autres catégories d'élèves. En effet, au niveau neurologique, les sourds ne peuvent pas traiter l'information écrite de la même manière que les entendants. C'est ce qu'indique une étude neurocognitive de Carol A. Kusche.[60] Sans entrer dans les détails, disons que ce dernier montre que les tracés de traitement de l'information textuelle dans le cerveau sont très différents chez les personnes sourdes en raison de l'absence de discours intérieur verbalisé. Les mots sont traités comme des images et les rapports entre eux comme des rapports visuels. Certaines zones de traitement de l'information écrite ne peuvent être activées car elles sont stimulées exclusivement par l'audition. Ainsi, il arrive souvent

59. Eleanor Hillegeist et Kenneth Epstein, «Interactions between Language and Mathematics with Deaf Students : Defining the "Language-Mathematics" Equation», WP, pp. 703-729.

60. Carol A. Kusche, «Cortical Organization and Information Processing : Implications for Cognition, Education, and Deafness», WP, pp. 530-566. Ce texte est accompagné de schémas comparatifs cérébraux et fonctionnels extrêmement précis.

qu'un enfant sourd puisse lire correctement mais ne comprenne pas ce qu'il lit, ce qui peut sembler paradoxal. « That is, reading comprehension deficits would be expected if deaf children used pathways leading directly from the visual to the semantics areas or from the visual to the motor areas during reading, since sequential memory would not be utilized. »[61] Ou, dit autrement, le texte sera lu mais traité sans référence aux schémas grammaticaux séquentiels et analytiques de l'hémisphère gauche qui permettraient de le comprendre et plutôt saisi à l'aide de mécanismes mal adaptés à cette tâche, relevant d'un traitement visuel, simultané et global (de l'hémisphère droit). On peut néanmoins accéder au sens par cette voie en établissant de complexes connexions entre ces diverses zones de traitement de l'information, il s'agit cependant de tracés neuronaux non-naturels et plus complexes qui rendent la compréhension du texte plus lente et plus difficile, même pour des lecteurs sourds compétents.

D'ailleurs une recherche met justement l'accent sur ces compétences en lecture et confirme indirectement les idées de Kusche[62]. Joan Pinhas a testé des lecteurs sourds et entendants de compétences équivalentes à partir de questions littérales et inférentielles (exigeant un certain raisonnement à partir du texte) et a mesuré les temps de réponse. Elle voulait savoir s'il y avait des différences au niveau de la compréhension inférentielle des textes entre ces deux groupes, puisque les processus inférentiels sont extrêmement importants en lecture, spécialement pour les textes d'idées. Elle pensait que les sourds devraient avoir des résultats plus bas, puisqu'ils ont généralement des difficultés à traiter une information exigeant une transformation inférentielle. Or elle a trouvé que tel n'est pas le cas. Si les deux groupes se sont comportés comme des lecteurs non-constructifs (qui traite pas l'information de manière inférentielle au moment même de la lecture, il faut préciser qu'il s'agissait de jeunes âgés de 16 ans en moyenne) et ont répondu en conséquence plus lentement aux questions inférentielles par rapport aux questions littérales, les sourds ont généralement plus lents que les entendants, mais leurs réponses étaient aussi précises et correctes que les entendants. Pinhas attri-

---

[61] *Ibid.*, p. 546.

[62] Joan S. Pinhas, «Constructive Processing in Skilled Deaf and Hearing Readers», WP, pp. 681-702.

bue cette lenteur relative au fait que les sourds ne disposant pas du discours verbal intérieur doivent adopter des stratégies alternatives de lecture qui allongent le processus de compréhension du sens et de réflexion sur celui-ci. Elle écrit [63]

> Thus, our results suggest that, although the deaf students did not exhibit the characteristics of the constructive reader, their pattern of processing may not be indicative of a deficiency in inferential processing. Considering that the deaf students were as accurate in their inferential responses as the hearing students, it may be that the processing difference exhibited by the deaf readers reflects an adaptative strategy.

Cette conclusion nous montre deux choses : (1) les capacités inférentielles des lecteurs sourds compétents sont équivalentes à celles des entendants ; (2) les lecteurs sourds doivent adopter des stratégies de traitement de l'information écrites différentes et plus lentes que celles utilisées par les entendants.

Tout ceci nous montre la nécessité, aux niveaux secondaire et supérieurs, de mettre l'accent sur la langue écrite dans l'éducation des élèves sourds car sinon il y a peu d'espoir que les sourds puissent accéder plus nombreux et avec succès à un niveau plus élevé de diplômation et à des professions mieux cotées socialement. La langue permet d'intérioriser et d'exprimer la pensée, les désirs et tous les autres codes. Le système scolaire privilégie un mode d'apprentissage uniforme au détriment de la promotion scolaire des personnes sourdes. La langue a une fonction structurante vis-à-vis de la pensée logique. Nous avons vu que parfois les sourds ont certains retards dans l'actualisation de leur potentiel intellectuel. Mais, répétons-le, cela ne signifie nullement qu'il y ait un malfonctionnement au niveau cérébral ou un affaiblissement de leurs capacités cognitives en raison directe de la surdité ou de l'usage d'une langue signée. Au contraire, les personnes sourdes développent des habiletés cognitives compensatoires sur lesquelles l'enseignement devrait apprendre à tabler en s'inspirant des recherches sur le fonctionnement du cerveau, le développement de l'intelligence et des habiletés linguistiques supérieures dont nous avons fait état.

Dans cette réflexion, nous avons mis en évidence trois principes

---

63. *Ibid.*, p. 696.

en rapport avec le progrès de la compréhension conceptuelle des personnes sourdes :

1) Les jeunes enfants sourds doivent absolument être mis en contact de manière précoce avec une langue naturelle complète. Si ce n'est pas possible pour eux de développer rapidement et de manière aisée leurs compétence dans une langue orale, il faut absolument qu'ils puissent apprendre et utiliser une langue signée, comme la L.S.Q.

2) Les sourds doivent toujours pouvoir disposer d'un environnement communicationnel riche et diversifié. Ils doivent pouvoir entretenir des interactions quotidiennes avec des personnes significatives impliquées activement dans leurs progrès linguistiques et intellectuels.

3) Dès l'âge scolaire, et même avant si c'est possible, il faut mettre un accent majeur et déployer des efforts constants et systématiques en vue de développer les compétences des sourds dans le domaine du raisonnement logique et des habiletés de lecture et d'écriture. Spécialement, à partir de l'âge de onze ans, en supposant un développement antérieur normal, il faut inciter et encadrer l'élève sourd en vue de le faire accéder à un niveau de lecture et d'écriture supérieur et maintenir cet effort constamment jusqu'aux degrés scolaires supérieurs.

Ces trois principes nous semblent définir les conditions nécessaires de l'accès des sourds au stade formel de la pensée et aux connaissances conceptuelles abstraites qui forment la trame essentielle de la connaissance dans toutes les disciplines intellectuelles, dès le début de leurs études post-secondaires. La surdité ou l'usage d'une langue signée ne sont pas des obstacles à la pensée et à la connaissance abstraite, comme nous l'avons démontré. Mais force nous est de constater que nous sommes encore très loin collectivement de pouvoir remplir ces exigences pour un nombre significatif de jeunes sourds qui se retrouvent ainsi dans une condition sociale et intellectuelle peu enviable. Nous ne pouvons nous empêcher de penser que des efforts pédagogiques et sociaux considérables devront être consentis dans ce domaine.

On voit donc que les recherches ayant cours en ces domaines sont susceptibles de contribuer à l'explication des phénomènes observés

dans les classes homogènes de sourds et malentendants. Si on ne peut établir un schéma causal linéaire, on peut néanmoins faire certains rapports entre les tendances observées dans notre expérimentation et les recherches qui se sont penchées sur les conditions du progrès scolaire et linguistique des personnes sourdes. De nouvelles recherches seront néanmoins nécessaires pour établir un modèle éducatif complet.

CHAPITRE 6 - CONCLUSIONS

Les lecteurs attentifs auront remarqué que notre étude fait naître plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. Il n'est donc pas possible de donner un ton définitif aux quelques réflexions qui suivent et qui tiendront lieu de conclusion. Dans un premier temps, nous ferons un rapide tour d'horizon de nos résultats empiriques et théoriques principaux. Ensuite, nous verrons si ces résultats peuvent contribuer à constituer un modèle d'enseignement adapté aux personnes sourdes du collégial. Troisièmement nous ferons état de quelques expériences actuelles dans le domaine qui, nous semble-t-il, pointent dans la même direction que nous. Ensuite nous reviendrons sur le problème général de l'enseignement des concepts abstraits. En cinquième lieu, nous réfléchirons sur la condition des personnes sourdes. Nous aborderons ensuite notre problématique dans une perspective historique. Puis, nous terminerons par quelques éléments de réflexion sur les enjeux que recouvre l'intégration des personnes sourdes dans nos institutions scolaires.

6.1 Tour d'horizon

Les personnes sourdes ont des performances comparables à celles des entendants dans la compréhension des concepts abstraits, bien qu'elles semblent disposer de moins d'information prérequise et qu'elles éprouvent des difficultés spécifiques à transposer leurs acquis dans la recherche de nouveaux exemples (l'un et l'autre problèmes étant intimement liés). On dénote chez plusieurs un déficit dans le domaine des informations collatérales et certaines difficultés avec les formes les plus abstraites de raisonnement. Ces difficultés originent de leurs problèmes de communication et de certains facteurs de nature psychosociale et non de leur potentiel cognitif qui est généralement semblable à celui des entendants. La discussion de groupe est la meilleure formule pédagogique pour l'enseignement aux personnes sourdes. L'exposé informel schématique et la méthode de découverte inductive sont également excellentes. Dans certains cas — concepts plus abstraits, déficit plus grand en information — l'exposé magistral et la méthode déductive sont des formules appropriées. Dans le choix

d'une combinaison idéale de formules pédagogiques, il faut tenir compte des caractéristiques particulières des concepts à l'étude, certaines formules étant plus indiquées avec certains concepts, dépendamment de leur degré de difficulté, de leur degré d'abstraction, des expériences antérieures des élèves. On remarque une prédilection chez les élèves sourds pour des formules très structurées et centrées sur la matière elle-même. Les échanges bien encadrés sont une nécessité dans les groupes homogènes d'élèves sourds. Dans tous les cas, la structuration d'au moins une partie de l'information sous forme de modules programmés est susceptible d'améliorer la compréhension et de concentrer l'attention des élèves sur les éléments les plus importants.

Nous avons avancé l'hypothèse que les personnes sourdes puissent avoir un style d'apprentissage particulier qui refléterait une configuration neuronale fonctionnelle particulière issue de leur condition de surdité et de certaines caractéristiques linguistiques des langues signées. Suivant cette hypothèse, si ces personnes sont dans l'ensemble capables de développer leurs facultés de traitement analytique et séquentiel de l'information, elles ont une certaine prédilection pour un traitement global et visuel. D'ailleurs dans le domaine de la perception visuelle, les personnes sourdes manifestent des aptitudes très supérieures à celles des entendants. Cela leur donne un style d'apprentissage particulier centré, d'une part, sur les personnes, le groupe et la communication et, d'autre part, sur les exemples concrets, les références spatiales et visuelles schématiques. Elles préfèrent généralement un style d'enseignement très structuré et un bon encadrement, mais aussi qu'on laisse un place prépondérante au dialogue.

Les personnes sourdes doivent affronter de très grandes difficultés face à la langue écrite et au raisonnement verbal en général. Leur traitement différent des informations écrites rend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture extrêmement laborieux. En l'absence de système d'écriture en langue signée, leur apprentissage doit se faire pour la plupart dans une langue seconde dont les structures ne leur sont pas familières. Ainsi, dans l'ensemble, elles n'arrivent pas à accéder au stade formel de traitement de l'information écrite, alors que c'est à ce niveau que la langue écrite peut devenir le moteur du développement de la pensée analytique. Ainsi le niveau atteint en langue écrite est-il

fortement corrélé au niveau atteint au plan de la structuration logique de la pensée. Il importe donc au plus haut point qu'un accent majeur soit mis sur ces questions du développement des habiletés intellectuelles et des capacités de lecture et d'écriture des personnes sourdes.

Si l'usage de la L.S.Q. reste une obligation et un idéal pour plusieurs personnes sourdes — idéal qui s'appuie désormais sur de nombreuses recherches scientifiques concluantes —, de nombreuses difficultés, qu'il faudra étudier plus à fond, restent à surmonter dans la traduction des concepts abstraits entre les langues orales et les langues signées, spécialement en ce qui a trait aux différences morpho-syntaxiques entre le français et la L.S.Q. Il faut aussi noter qu'une connaissance incomplète de la L.S.Q. — sur les plans du lexique et de la grammaire, notamment — est un obstacle important qu'il faudra surmonter dans l'avenir. Entretemps, il faut s'assurer d'une qualité supérieure des services d'interprétation, non seulement en ce qui a trait à la maîtrise du mode de communication mais aussi en ce qui a trait à la compréhension de la matière elle-même par les interprètes, quel que soit leur mode privilégié d'interprétation. En tout état de cause, les élèves doivent être encouragés à utiliser tous les services mis à leur disposition en fonction de leurs besoins réels, tout en respectant leur liberté de choix.

6.2 Éléments d'un modèle d'enseignement des concepts aux personnes sourdes de l'ordre collégial

Si les données dont nous disposons sont justes, il semble possible, du moins en principe, de développer une stratégie pédagogique spécifique en vue de l'enseignement des concepts abstraits aux personnes sourdes. Ce modèle doit être résolument cognitiviste, de manière à organiser correctement l'ensemble des facteurs intervenant dans l'apprentissage de ces concepts, par ces élèves bien particuliers, dans le contexte spécifique de l'enseignement collégial. Bien évidemment, il serait prématuré dans l'état actuel de la recherche de prétendre proposer un tel modèle; nous pouvons cependant en définir quelques éléments.

Il faut tout d'abord tenter de suppléer aux informations dont les élèves sourds manquent en tant que prérequis à la compréhension de la matière enseignée; nous parlons ici aussi bien en termes d'informa-

tions collatérales que de connaissances acquises essentiellement par le biais du texte écrit : cela va d'informations simples liées à la vie quotidienne comme les nouvelles journalistiques jusqu'aux données historiques. Il ne faut pas présupposer que les élèves sourds ont les mêmes acquis culturels et les mêmes connaissances que la population étudiante en général.

Ensuite, il faut développer les habiletés intellectuelles liées à la lecture, à la compréhension approfondie et à la rédaction de textes raisonnés. C'est certainement une tâche ingrate pour le professeur que d'analyser à fond un texte à l'étude alors que les élèves sourds n'aiment pas ces textes, ne les comprennent pas et n'ont pas les capacités de les approfondir par eux-mêmes. Il faut tabler en ce domaine sur la zone de développement proximal disponible, c'est donc dire qu'il faut cibler correctement le degré de difficulté des tâches à accomplir. Les mêmes recommandations s'appliquent en ce qui a trait à l'écriture, mais dans ce domaine il faut pouvoir disposer de services professionnels particuliers puisque le retard est très grand et que plusieurs sourds ont tendance à renoncer et à compter sur des services de réécriture fournis par leurs proches, ce qui évidemment ne les aide pas à s'améliorer. Il ne faut pas croire, en outre, que le développement des aptitudes à la pensée logique, à structurer ou à comprendre une argumentation, vont se développer d'elles-mêmes sans recevoir une attention toute particulière : les professeurs doivent prévoir des activités spécifiques dans ce domaine.

Quels que soient les formules et les moyens privilégiés, il faut favoriser les interactions, les échanges et l'expression des différences culturelles propres aux personnes sourdes; c'est le rôle fondamental des groupes homogènes. Nous ne soutenons pas l'idéologie de l'intégration complète des personnes sourdes dans les groupes réguliers puisque cette approche ne tient pas compte des difficultés particulières que ces élèves doivent affronter. Mais nous sommes aussi conscients des dangers qui menacent un enseignement adapté : il faut donc veiller à un service d'accueil et d'orientation approprié, voire à la constitution de programmes propédeutiques pour les élèves dont les déficits linguistiques, cognitifs ou culturels seraient trop importants.

Il n'y a pas de formule idéale, mais les informations que nous avons pu recueillir durant le déroulement de cette recherche, nous per-

mettent d'envisager un enseignement mieux adapté au style d'apprentissage des personnes sourdes. La classe doit en effet se concevoir comme une communauté d'étude et d'investigation où l'accent est mis sur des échanges structurés et encadrés autour d'une matière bien définie. Des explications brèves et interactives appuyées sur l'utilisation de schémas conceptuels apportent aux élèves le cadre de référence sur lequel s'appuyer; la découverte collective, par inductions progressives, d'exemples, de contre-exemples, d'attributs du concept préparent le groupe à s'attaquer à la résolution de problèmes plus complexes. Les fréquentes questions élucidantes aident le professeur à cibler ses interventions et permettent aux élèves plus avancés d'exercer une sorte de monitorat sur le groupe dans son ensemble.

Il faut veiller à une interprétation simultanée dans un mode approprié à chacun des élèves. On doit privilégier une interprétation qui cherche à rendre le sens plutôt que la lettre du message, donc qui suppose une préparation appropriée de la part des interprètes en rapport avec la matière et spécialement dans le domaine du vocabulaire spécialisé; la constitution de vidéocassettes de signes techniques est certes un apport important en ce domaine. Il faut procéder régulièrement à des tests de validation des résultats et d'évaluation formative. Il faut faire continuellement les liens entre le concret et l'abstrait, le propre et le figuré, sans perdre de vue les particularités du rapport que les sourds entretiennent avec la langue écrite.

6.3 Expériences et modèles convergents

Nous aimerions maintenant inscrire notre contribution dans le grand courant de la recherche pédagogique relative à la pédagogie de la surdité, afin de faire ressortir les points de convergence.

Dans un important ouvrage de synthèse sur l'enseignement aux personnes sourdes Luetke-Stalhman et Luckner [1] décomposent l'acte éducatif en ses divers éléments. Leur approche globalisante, qui s'adresse à tous les niveaux d'étude, rejoint la nôtre, comme le tableau comparatif suivant en témoigne.

---

1. Luetke-Stalhman et Luckner, 1991, pp. 226-231.

TABLEAU 28 : LES COMPOSANTES D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE AUPRÈS DES PERSONNES SOURDES

Selon Luetke-Stalhman et Luckner :	Selon *Conceptualisation et surdité* :
S'assurer de la pleine attention des élèves.	Ne commencer le cours que lorsque tous les intervenants sont en place et que l'attention disciplinée de tous est acquise.
Faire une révision des apprentissages préalables.	Revoir la lecture obligatoire avec les élèves et faire les liens qui s'imposent avec les cours qui précèdent et les cours qui suivent.
Énoncer les objectifs de la séance.	Présenter le concept à l'étude.
Introduire les nouveaux éléments par étapes discrètes graduées.	Utiliser diverses formules pédagogiques ayant fait leurs preuves en coordination avec un programme d'enseignement modulaire : discussions de groupe, exposés interactifs, découverte inductive et présentations schématiques.
Donner des indications et des explications claires et détaillées.	Décomposer les textes étudiés en fragments, analyser les raisonnements, décortiquer les définitions, etc.
Organiser des séances de pratique (exercices).	Dans le contexte actuel les travaux se font surtout à l'extérieur du cours, aussi faut-il des séances spéciales pour expliquer les travaux demandés : méthodologie du travail intellectuel et de l'écriture requise.
Poser fréquemment des questions en vérifiant la compréhension de tous les élèves individuellement.	Utiliser la méthode des questions élucidantes et discuter fréquemment en utilisant les techniques de tours de table, interrogation directe, discussion libre.
Rétroagir systématiquement et corriger les élèves.	Valider les propos des élèves et reprendre systématiquement leurs interventions.

Selon Luetke-Stalhman et Luckner :	Selon *Conceptualisation et surdité* :
Donner des instructions et des exemples explicites pour les exercices, lesquels doivent être supervisés par l'enseignant.	Revenir sur les travaux réalisés et expliciter systématiquement les évaluations.
Continuer les séances pratiques aussi longtemps que les élèves sont indépendants et en confiance.	Prévoir des séances de travaux et exercices en classe.
	Réaliser des évaluations formatives hebdomadaires et des rencontres individuelles de soutien sur demande.

Dans ce même ouvrage de Luetke-Stalhman et Luckner, on aborde également la question spécifique de l'enseignement des concepts aux personnes sourdes. [2] Ils concluent que dans le cas des concepts de base, il faut procéder en présentant un grand nombre d'exemples et de contre-exemples dans la perspective de dégager les attributs du concept. Dans le cas des concepts associés (définis ou relationnels), ils recommandent de commencer par une définition minimale communément partagée et d'introduire graduellement les sens seconds ou particuliers au fil des besoins. L'utilisation des synonymes est très utile. Il faut pouvoir distinguer les attributs essentiels des attributs secondaires et optatifs. Dans l'ensemble, ils favorisent une formule de découverte déductive basée sur l'utilisation d'exemples très typiques et de contre-exemples très contrastés. Pour les règles, il faudrait procéder d'une manière semblable en insistant sur leurs applications pratiques.

En ce qui a trait à l'interaction en classe, ils recommandent de questionner fréquemment les élèves de manière à focaliser leur attention sur un point particulier, à diviser les éléments en séquences logiques et à obtenir des énumérations relativement complètes. Ils recommandent aussi l'utilisation des emphases interrogatives fortes,

2. *Ibid.*, pp. 231-244.

des questions à choix multiples, l'usage de la comparaison et de l'analogie. Enfin, ils insistent sur les questions qui provoquent une visualisation du contenu du concept ou l'utilisation de modèles typiques. Finalement, ils recommandent l'usage de la schématisation, l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs. Toutes ces formes d'interventions auprès de notre groupe-cible ont été utilisées avec succès. Leurs recommandations convergent avec nos propres résultats. Mais aucune formule pédagogique n'est infaillible ou indépendante du contexte. En fait, c'est le contexte qui commande l'utilisation d'une formule ou d'une autre.

Les éléments du modèle pédagogique que nous avons dégagé dans cette étude rejoignent également les conclusions d'une autre recherche menée à partir de tests piagétiens sur la conservation des quantités de liquide. Witters-Churchill et Witters [3] définissent les conditions nécessaires de l'apprentissage pour les personnes sourdes de la manière suivante : (1) établir un climat de coopération entre les élèves; (2) constituer un environnement propice à l'apprentissage; (3) adopter une approche combinant les informations verbales avec des modes de communication non-verbale (notamment l'utilisation de schémas, de figures, d'images) et les manipulations concrètes; (4) inscrire ces apprentissages dans un programme global de développement cognitif, plutôt que de se limiter à des apprentissages trop ciblés et restreints.

En ce qui concerne ce développement cognitif global, une méthode est fréquemment mentionnée pour ses résultats très probants auprès de diverses clientèles et spécialement auprès des personnes sourdes : c'est le *Feuerstein Instrumental Enrichment*. Une expérience particulièrement impressionnante a été menée par David S. Martin, de l'université Gallaudet, et Bruce S. Jonas,[4] sur une clientèle très semblable à la nôtre. Après avoir suivi ce programme de développement des habiletés intellectuelles et des capacités logiques et symboliques, on a pu mesurer plusieurs améliorations dans les domaines du raisonnement logique, de la lecture, des concepts mathématiques et des mathémati-

3. Laurie J. Witters-Churchill et Lee A. Witters, «Hearing-impaired Student's Performance on the Piagetian Liquid Horizontatality Test: an Analysis and Synthesis», WP, pp. 614-637.

4. David S. Martin et Bruce S. Jonas, « Cognitive Enhancement of Hearing-impaired Post-secondary Students», WP, pp. 796-818.

ques informatisées. Ils notent cependant la difficulté d'implanter un tel programme, qui est très exigeant du point de vue des horaires aussi bien que de celui de la formation des enseignants, dans le contexte plus libéral de l'enseignement collégial. Ce programme pourrait s'avérer intéressant dans le domaine du développement des aptitudes au raisonnement et à la communication écrite.

Une autre expérience encourageante est menée depuis près de dix ans au Rhode Island School for the Deaf. Concernant spécifiquement l'enseignement de la philosophie, elle consiste à appliquer le programme de philosophie pour enfant du célèbre pédagogue Matthew Lipman [5]. Il s'agit plus spécifiquement du programme intitulé *Harry*. On connaît cette approche qui se caractérise par la constitution de la classe en communauté de recherche. Il s'agit d'une approche socratique concrète et pratique, fondée sur l'échange communicationnel entre les élèves sur la base d'une discussion rationnelle et de la recherche de solutions à des problèmes logiques et éthiques particulièrement significatifs pour les élèves. Elle vise moins l'accumulation d'information que le transfert actif de compréhension et le développement d'habiletés intellectuelles spécifiques. Les résultats de cette pratique sont concluants et rejoignent nos propres résultats en ce qui concerne l'approche dite de discussion de groupe qui en est très semblable dans son esprit comme dans sa lettre.

Toutes ces études se distinguent par l'acceptation de la différence qui caractérise les personnes sourdes et la recherche de formules pédagogiques et de programmes correspondant à leur style d'apprentissage propre. C'est aussi notre perspective et nous trouvons là une confirmation indirecte de nos principaux résultats.

6.4 Réflexions supplémentaires sur l'enseignement des concepts abstraits

Nous avons dit que les concepts abstraits ont un triple caractère : ils sont heuristiques, ils ont des frontières mouvantes et sont dépendants des systèmes dans lesquels ils s'insèrent. Nous avons vu que les personnes sourdes avaient de grandes difficultés à se saisir de ces concepts bien que certaines conditions et techniques pédagogiques en fa-

5. Maura J. Gerner, «Philosophy : the Fiber of Deaf Education», WP, pp. 900-901.

cilitent grandement la compréhension. Mais ces difficultés sont aussi partagées par beaucoup d'entendants. Nos conclusions sur ce point rejoignent les études contemporaines en pédagogie des concepts.

Klausmeier et ses collaborateurs indiquent que l'enseignement conceptuel doit adopter un caractère explicite pour être efficace. Ils nous indiquent que dans l'ensemble des formules pédagogiques qui ont été testées, ce sont les méthodes *mixtes* qui permettent d'obtenir les meilleurs résultats, c'est-à-dire celles qui combinent l'utilisation des définitions et des synonymes, la contextualisation des mots utilisés et les exemplifications. Ils notent cependant que les styles d'apprentissage analytiques sont supérieurs aux styles globaux pour l'apprentissage formel et conceptuel. Ils écrivent [6] : « We would expect persons with a global cognitive style, therefore, to be particularly handicapped in reaching the formal level of concept attainment. » Voilà peut-être le problème commun de plusieurs sourds qui n'ont pas suffisamment eu l'occasion de développer leurs facultés linguistiques et leur esprit d'analyse et qui se trouvent finalement démunis devant l'apprentissage conceptuel parce que leur perception des choses est centrée sur les aptitudes de l'hémisphère droit du cerveau.

En effet, comprendre un concept n'est pas seulement pouvoir le définir ou l'exemplifier. Desrosiers-Sabbath met en évidence l'importance des opérations de prise de conscience métacognitives qui doivent intervenir dans toute compréhension conceptuelle authentique [7] :

> Comprendre un concept, c'est connaître la classe à laquelle il appartient et les caractéristiques qui le définissent ; c'est pouvoir le distinguer de concepts voisins sur la base même de ses caractéristiques ou attributs ; c'est être en mesure de le reconnaître dans des contextes divers ; c'est pouvoir le réinvestir ou le transférer de façon à générer de nouvelles connaissances. Dans cette perspective, l'enseignement des concepts privilégie des approches où non seulement l'élève apprend la définition des concepts, mais aussi la démarche de pensée par laquelle l'esprit les construit.

Cette définition, admirable pour sa justesse et l'esprit de synthèse qui l'anime, montre aux pédagogues la longueur du chemin qu'il nous faut parcourir avec les élèves et, en même temps, nous oblige à la plus

6. *Op. cit.*, p.188.

7. Rachel Desrosiers-Sabbath, « La construction des concepts : le fondement de l'architecture de la pensée », *Vie pédagogique*, #77, mars 1992, pp. 21-25, citation page 21.

grande modestie puisqu'une telle maîtrise ne peut certainement pas s'accomplir dans le temps d'une seule session, sous l'influence d'un seul maître. De plus, cette définition nous indique aussi qu'on ne saurait sans injustice en attendre plus des élèves sourds que des autres élèves qui, il faut bien le dire, ne sont guère plus avancés dans leur ensemble étant donné le fait qu'ils disposent de tous leurs sens et de tous les moyens de s'informer que leur donnent l'usage de la parole, la maîtrise de leur langue et la communication écrite. Si la tâche est définie, les moyens de l'accomplir restent à préciser et ce n'est pas à l'échelle d'une seule classe ou d'une seule matière que cela peut se faire.

Dans un autre ordre d'idées, qui sait l'importance de l'aptitude à saisir, exemplifier, définir et utiliser les concepts de manière créative et rigoureuse dans le développement de la pensée, de la réflexion et des savoirs-faire dans tous les domaines de l'art, de la technique et de la science, s'alarmera de constater que notre système d'enseignement est incapable d'accomplir ce développement intellectuel à un meilleur niveau. Une si faible performance est explicative au sens où elle nous indique une des raisons majeures de la productivité relativement basse de notre système éducatif : nous investissons certainement trop peu dans le développement de la pensée conceptuelle des élèves et, partant, rendons plus difficile leur accès à la pensée opératoire abstraite, qui, comme on sait depuis les travaux de Piaget, représente le stade supérieur de développement de l'intelligence au sens classique. Nous pensons qu'il faut recommander la promotion de moyens spécifiques de développement des habiletés intellectuelles et des aptitudes à penser avec des concepts. Ces résultats vont donc dans le sens de ceux qui, comme Matthew Lipman, préconisent un développement précoce et systématique des capacités intellectuelles des jeunes.

6.5 Surdité et apprentissage au collégial

Les obstacles que les personnes sourdes doivent surmonter sont nombreux. On peut noter principalement : (1) la pauvreté relative de l'information qu'elles reçoivent, surtout dans l'enfance ; (2) le retard de plusieurs sourds quant à l'acquisition d'une langue maternelle qui leur soit aisément accessible et naturelle ; (3) les faiblesses évidentes des services éducationnels qui leur sont dispensés ; (4) la lenteur de

leur intégration sociale et la discrimination dont elles sont systématiquement victimes. De fait, la société ne fait aucune place à la différence linguistique et culturelle des sourds. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre nos résultats. Ces facteurs sociaux adverses sont des facteurs lourds, structurels, sur lesquels l'enseignant a peu de prise. Il ne suffit pas d'avoir des services d'interprétation et une pédagogie adaptée pour renverser une situation aussi étiquée et problématique.

Ces facteurs structuraux viennent se combiner aux problèmes spécifiques de la pédagogie de l'enseignement philosophique, linguistique et littéraire tels qu'on doit les comprendre à la lumière d'une saisie plus fine de la nature de leurs concepts particuliers. On ne saurait par ailleurs trop insister sur l'importance de la maîtrise de la langue écrite dans l'apprentissage de ces matières, cela malgré l'importance de la communication orale. Comme nous l'avons vu, il est certaines idées qui ne se comprennent, ne se développent, ne se structurent et n'agissent sur les esprits que par la médiation du texte, texte auquel les sourds dans leur grande majorité ont difficilement accès.

Les problèmes qui se présentent dans l'apprentissage conceptuel des élèves sourds du collégial ont de profondes racines. L'enfant sourd qui ne peut pas communiquer de façon verbale-auditive a besoin de la langue des signes pour se développer; or, parfois il en est privé jusque très tard dans son développement. C'est dans le plus jeune âge que ses problèmes ultérieurs avec les textes et la culture ambiante commencent. En outre, le système scolaire doit s'adapter aux personnes sourdes et à leurs caractéristiques d'apprentissage plutôt que de tenter d'adapter ces dernières à un modèle qui ne leur conviendra jamais, parce qu'il est basé sur les besoins des entendants. En revanche, les personnes sourdes doivent comprendre l'importance qu'il y a, dans une culture comme la nôtre, à maîtriser les formes écrites de communication et en conséquence consentir les efforts requis à son apprentissage.

Bien que nous puissions établir que les fonctions cérébrales et les capacités intellectuelles des personnes sourdes sont équivalentes à celles des personnes entendantes, l'environnement social aversif, le manque de stimulis communicationnels ou éducatifs et le fait que les personnes sourdes soient marginalisées socialement contribuent à

créer un décalage entre le niveau de connaissances générales des entendants et celui des personnes sourdes. Ce décalage peut être comblé en autant que les entendants acceptent, de la petite enfance jusqu'à l'âge scolaire et de l'école jusqu'au milieu du travail, de tenir compte des caractéristiques spéciales des personnes sourdes, et en autant que les personnes sourdes acceptent de se plier aux exigences de la pensée conceptuelle. Ainsi, peut-être les entendants recevront-ils en retour les bénéfices de cette différence qu'ils méconnaissent aujourd'hui et les sourds pourront-ils contribuer plus activement au développement de la culture intellectuelle, comme plusieurs l'ont fait dans le passé et continuent à le faire encore aujourd'hui.

6.6 Un peu d'histoire

Doit-on, comme Diderot le faisait en 1751, conclure : « On éprouve, en s'entretenant avec un sourd et un muet de naissance[8], une difficulté presque insurmontable à lui désigner les parties indéterminées de la quantité, soit en nombre, soit en étendue, soit en durée, et à lui transmettre toute abstraction en général. » Car, précise-t-il, en matière de philosophie « ...il faut des raisons et non des comparaisons. »[9] Cette référence est d'autant plus étonnante que Diderot fait déjà un rapport entre ces difficultés qu'il constate, l'accès malaisé des sourds à la langue orale et les caractères propres de la langue signée.

À ce constat, l'abbé de l'Épée [10] répond indirectement en 1784 : « La Langue naturelle des Sourds et Muets est la Langue des signes : ils n'en ont point d'autre, tant qu'ils ne sont point instruits, et c'est la nature même, et leurs différens besoins, qui les guident dans ce langage. Il importe peu en quelle Langue on veuille les instruire : elles leur sont toutes également étrangères, et celle même du pays dans lequel ils sont nés, n'offre pas plus de facilité que toute autre, pour réussir

8. À cette époque, on croyait que les sourds étaient muets. Ce préjugé n'a plus aucun fondement maintenant, puisqu'on sait que moins de 1% des sourds sont muets. Il faut donc éduquer les gens à abandonner cette expression surannée.

9. Diderot, «Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et parlent», 1751, dans *Écrits philosophiques*. Utrech, Pauvert, 1964, 322 pages, pages 119 et 128.

10. Abbé de l'Épée, Charles Michel, *La Véritable Manière d'instruire les sourds et muets*. Paris, Fayard, (1784), 1984, 214 p. Citation qui suit : page 102. Nous n'avons pas modernisé l'orthographe et la syntaxe d'époque.

dans cette entreprise. » Mais pour lui, ce n'est pas un obstacle; il note, par exemple, qu'en apprenant la lecture aux sourds, on peut « ...leur apprendre à penser avec ordre et à combiner leurs idées. »[11] Ainsi peut-on voir « ... de quoi les Sourds et Muets pouvoient devenir capables, quand on se donnoit la peine de les instruire... »[12] Mentionnant entre autres les Exercices publics qu'il organisait pour démontrer l'efficacité de son enseignement, l'abbé de l'Épée remarque que « ... des enfans qu'on avait regardés jusqu'alors comme des demi-automates, ont donné des preuves non douteuses d'une intelligence supérieure à celle de la plupart des jeunes personnes de leur âge. »[13] Magnanime, il consent à nous livrer le secret de son extraordinaire succès. Il s'agit, dit-il dans une jolie métaphore, de « ...faire monter par la fenêtre ce qui ne peut entrer par la porte, c'est-à-dire, pour insinuer dans l'esprit des Sourds et Muets, par le canal de leurs yeux, ce qu'on ne peut y introduire par l'ouverture de leurs oreilles. »[14]

Au-delà des tâtonnements inévitables de ces précurseurs et des différentes méthodes qu'on a pu proposer depuis lors pour éduquer les personnes sourdes, il faut reconnaître que, déjà au XVIII^e siècle, on disposait des données de notre équation. Il faut rendre hommage à ceux qui ont su comprendre les premiers, à travers des préjugés autrement plus profonds et plus tenaces que ceux que nous devons affronter aujourd'hui, que la surdité n'est pas un obstacle à l'intelligence et que les langues signées sont d'excellents véhicules pour transmettre les idées abstraites.

Les réflexions de l'artiste photographe sourd Theotilus d'Estrella, rapportées en 1893 par un précurseur de la psychologie cognitive, William James[15], illustrent ces possibilités de réflexion abstraite des personnes sourdes et, en même temps, nous en indiquent quelques spécificités. Il nous informe, dans un témoignage émouvant, qu'avant d'apprendre la langue des signes (à neuf ans), il pensait en images et en signes qu'il avait spontanément forgés pour son propre usage.

11. *Ibid.*, p. 11.
12. *Ibid.*, p. 142.
13. *Ibid.*, p. 9.
14. *Ibid.*
15. William James, «Thought for Language: A Deaf Mute's Recollections», *American Annals of the Deaf*, vol. 38, no 3, p. 135-145.

Comme le note James à propos de cette pensée pré-linguistique : « ... *son récit contredit la croyance selon laquelle il n'y aurait pas de pensée abstraite en dehors des mots.* Il conçut des pensées abstraites remarquablement subtiles, à la fois scientifiques et morales, avant d'avoir les moyens de les exprimer à autrui. »[16] Évidemment Theofilus d'Estrella était une personne d'une intelligence supérieure qu'une curiosité dévorante habitait en permanence. Mais tout exceptionnel soit-il, son exemple n'en est pas moins une illustration frappante de ce que les capacités cognitives des personnes sourdes ne sont nullement affectées par la surdité ou leurs moyens de communication.

Comme Oliver Sacks l'a démontré, en s'appuyant sur les recherches les plus contemporaines, les personnes sourdes ne souffrent d'aucune incapacité envers les connaissances abstraites et les langues signées ne souffrent d'aucune limitation dans la transmission et le développement des idées abstraites. Le problème n'est pas du côté des personnes sourdes, mais bien dans les difficultés qu'elles rencontrent au plan de l'accès à la culture majoritaire, populaire ou savante, véhiculée par les langues orales. Bref, ce sont les difficultés de communication liées à la surdité qui les handicapent socialement — non la surdité elle-même — et aussi, il faut le dire, les préjugés de ces entendants qui ont refusé de croire les révélations de l'abbé de l'Épée, ont mis en doute le compte rendu de William James et, aujourd'hui encore, préfèrent leurs premières impressions aux enseignements d'Oliver Sacks.

6.7 Propos pour ne pas conclure

La recherche cognitiviste contemporaine ne repose pas sur le postulat selon lequel il faille apprendre à penser en apprenant les règles qui gouvernent la pensée vraie.[17] Elle fait une large place à l'intuition intellectuelle, à la schématisation, à l'imagination, à l'interaction sociale, à la visualisation mentale et à l'affectivité. C'est en pensant qu'on apprend à penser. C'est en confrontant ses propres idées et raisonnements, même fautifs, avec ceux des autres que l'on apprend à se corriger. L'intelligence est plurielle et il ne faut pas la voir à l'intérieur

16. Rapporté par Sacks, *Op. cit.*, pp. 67-68.
17. Bereiter, 1991

d'un modèle univoque et contraignant où il n'y en aurait que pour l'hémisphère gauche ou l'hémisphère droit, pour la logique ou pour l'imagination.

L'enseignement des concepts abstraits aux personnes atteintes de surdité doit être attentif aux formes culturelles de la pensée et de la communication dans la communauté sourde elle-même. Il doit s'ouvrir à la différence tout en maintenant l'objectif de transmettre les acquis de notre tradition culturelle sous une forme vivace et respectueuse des difficultés qu'elle présente. Il doit aussi s'alimenter à l'expérience existentielle propre des personnes sourdes. C'est à ces conditions qu'un véritable progrès éducationnel pourra être accompli.

Plutôt que de voir les personnes sourdes comme des personnes inférieures, il faudrait commencer à les voir comme des personnes différentes. Comme l'écrit Oliver Sacks dans un article récent[18] : «Through experience, education, art, and life, we teach our brains to become unique. We learn to be individual.»

Donnons la possibilité aux personnes sourdes de devenir ces individus uniques et différents au sein même de nos institutions scolaires et alors la communication entre sourds et entendants pourra enfin être empreinte de respect et de compréhension mutuelle.

18. SACKS, Oliver, «Neurology and the Soul», *The New York Review of Books*, Nov. 22, 1990, pp. 44-50. Citation p. 50.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, James L., *Conceptual Blockbusting*, Reading, Ma., Addison-Wesley Publishing Company, 1986, 164 p.

ANGERS, Pierre, «Les fondements de la formation», dans Gohier, Christiane, dir., *La formation fondamentale: tête bien faite ou tête bien pleine?*, Montréal, Logiques, 1990, 398 p., pp. 29-60.

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette, *L'appropriation de soi*, Montréal, Bellarmin, série: «L'activité éducative: une théorie, une pratique», 1986, 145 p.

BAKER, Charlotte, Cokely Denis, *American Sign Language. A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*, Silver Spring, Md., T.J. Publishing Co., 1980, 469 p.

BARSALOU, Lawrence W., *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1992, 410 p.

BART, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction: méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 pages.

BEJAR, I.I., CHAFFIN, R., EMBRETSON, S., *Cognitive and Psychometric Analysis of Analogical Problem Solving*, Springer-Verlag, New-York, 1991, 235 p.

BELLUGI, Ursula, KLIMA, Edward, «Language: Perspectives from another Modality», *Brain and Mind*, Ciba Foundation, Series 69, octobre 1979, pp. 99-117.

BELLUGI, Ursula, POIZNER, Howard, KLIMA, Edward, «Brain Organization for Language: Clues from Sign Aphasia», dans *What the Hands Reveal about de Brain*, Cambrige, MIT Press, 1987.

BEREITER, Carl, «Implications of Connectionnism for Thinking about Rules», *Educational Researcher*, vol. 20, no 3, april 1991, pp. 10-16.

BLACKBURN, Pierre, *Logique de l'argumentation*, Montréal, E.R.P.I., 1989, 273 p.

BOCKMILLER, P., «Hearing-impaired Children: Learning to Read a Second Language», *American Annals of the Deaf*, vol. 126, 1981, pp. 810-813.

BONKOWSKI, Nancy, AKAMATSU, Tane, GAVELEC, James, «Education and the Social Construction of Mind: Vygotskian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 363-384.

BOURCIER, Paul, ROY, Julie Élaine, *La langue des signes (LSQ)*, Montréal, Publication Bourcier et Roy Enr., 1985, 239 p.

BOURNE, L.E., *et al.*, *The Psychology of Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971, 300 p.

BOUSQUET, Chantal, CHARRON, Fernande, SAINT-GERMAIN, Jean, «Recherche linguistique sur la LSQ», Projet été-Canada 1984 parrainé par l'ASMM, août 1984, 28 p., Institut Raymond Dewar, accompagné d'un document vidéo.

BRILL, Richard, *Education of the Deaf: Administrative and Professional Developments*, Washington, D.C., Gallaudet College Press, 1971-74, 301 p.

BROUILLET, Claire, GAGNON, Damien, *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 1990, 154 p.

BRUNER, Jerome S. *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press, Cambridge, 1966

CARVER, Roger J., «Facteurs contribuant à l'état de l'alphabétisation des personnes sourdes», *La revue des sourds du Canada*, version française, vol. 3, no. 2 1989, pp. 4-38.

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL, «L'intégration des personnes ayant une déficience sensorielle ou motrice aux études post-secondaires de l'ordre collégial: acquis et perspectives», Mémoire présenté par le Cégep du Vieux Montréal à la Commission consultative sur la situation de la personne handicapée, Montréal, mai 1991, 50 p.

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL, Service d'aide à l'intégration des élèves, «Surdité: cahier du répondant», Montréal, juin 1990, 94 p.

CHANGEUX, Jean-Pierre, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983, 380 p.

CHARRON, Fernande, «Document de référence pour l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive», Service d'alphabétisation, Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Direction générale des programmes (DGP), ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), juin 1991, 35 p.

CHARRON, Fernande, «Est-ce que la L.S.Q. peut être considérée comme la langue officielle des sourds ?», Document préparé pour le comité ad hoc sur la L.S.Q. de l'Institut Raymond Dewar, mai 1986, 13 p.

CHARROW, V., «Deaf English: An Investigation of the Written English Competence of Deaf Adolescents», Rapport technique no 236, Stanford University, Californie., 1974.

CHARROW, V., Fletcher, D., «English as a Second Language of Deaf Children», *Developmental Psychology*, no 13, pp. 463-470.

COLLECTIF, *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, 3 tomes, Washington, McGraw Hill Book Company, 1987.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre, CHAMPAGNE, François, POTVIN, Louise, DENIS, Jean-Louis, BOYLE, Pierre, *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*, Montréal, PUM, 1991, 198 p.

CRAIG, Helen B., GORDON, Harold W., «Specialized Cognitive Function among Deaf Individuals : Implications for Instruction», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 489-511.

CUSTERS, Eugène J. F. M., BOSHUIZEN, Henry P. A., SCHMIDT, Henk G., «The Relationship Between Medical Expertise and the Development of Illness-Scripts», communication: Annual Meeting of the American Educational Research Association, avril 1992, 12 p.

DALLAIRE, Lise, «Mastery Learning: la pédagogie de la maîtrise, un modèle subversif ...», *Bulletin d'information pédagogique*, octobre 1987, vol. 10, no 2, pp. 10-11.

DAVIS, Robert H., ALEXANDER, Lawrence T., YELON, Stephen L., *Learning System Design*, New York, McGraw-Hill, 1974, 342 p.

DE BONO, Edward, *De Bono's Thinking Course*, New York, Facts On File Publications, 1985, 192 pages.

DE BONO, Edward, *Six chapeaux pour penser*, Paris, Interéditions, 1987, 231 p.

DE L'ÉPÉE, Abbé Charles-Michel, *La Véritable Manière d'instruire les sourds et muets*, Paris, Fayard, (1784), 1984, 214 p.

DÉMARCHES, groupe de recherche, «Programme de développement de la pensée formelle», 3 tomes, Québec, Collège de Limoilou, 1986, 226 p., 148 p., 216 p.

DÉSAUTELS, P. «La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique, ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez des étudiants de niveau collégial», Cégep de Rosemont, 1978, 121 p.

DÉSILET, J., ROY, D., *L'apprentissage du raisonnement: comment distinguer le possible et le certain*, Montréal, Édition HRW, 1984, 228 p.

DÉSILETS, Jean, ROY, Daniel, *La méthode Logos, un virage pédagogique*, Rimouski, Collège de Rimouski, 1988, 133 p.

DESJARDINS, J., TOURNIER, M., «Rapport entre la langue et les apprentissages au niveau collégial», version abrégée, Collège de Maisonneuve, 1980, 47 p.

DESLONGCHAMPS, Martine et HILLION, Mariette, *Enseignement de la langue des signes québécois: un guide pour le maître*, Montréal, Martine Deslongchamps et Mariette Hillion Éditrices, 1989, 164 p.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel, «La construction des concepts: le fondement de l'architecture de la pensée», *Vie pédagogique*, 77, mars 1992, p. 21-25

DESROSIERS-SABBATH, Rachel, *Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement*, Québec, P.U.Q., 1984, 100 p.

DESSUREAULT, Robert, «Rapport sur une expérience pédagogique auprès d'étudiants malentendants», document interne, Cégep du Vieux Montréal, août 1988, 11 p. plus annexes.

DIDEROT, «Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et parlent», dans *Écrits philosophiques*, Utrech, Pauvert, (1751), 1964, 322 p., pp. 119-128.

DUBUISSON, Colette, et coll., «Les mouvements de tête dans les interrogatives en LSQ», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 20, no 2, 1991.

DUBUISSON, Colette, GÉLINAS-CHEBAT, Claire, NADEAU, Marie, «La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises», Montréal, UQAM, document inédit, 1988, 96 p.

EWOLDT, C., HAMMERMEISTER, F., «The Language Experience Approach to Facilitating Reading and Writing for Hearing-Impaired Students», *American Annals of the Deaf*, vol. 131, no 4, 1986, pp. 271-274.

FERGUSON, George A., TAKANE, Yoshio, *Statistical Analysis in Psychology and Education*, New York, McGraw-Hill, 1989, 587 p., pp. 418-428.

FOK, Angela, KLIMA, Edward S., BELLUGI, Ursula, «The Interplay between Visuospatial Script and Visuospatial Language», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp.218-257.

FORSYTHE, George B., BARBER, Herbert F., «Military Strategic Thinking: Expert-Novice Difference in the Structure and Content of Cognitive Representations», communication: Annual Meeting of the American Educationnal Research Association, avril 1992, 39 p.

FOURNIER, Robert, dir., «Les langues signées», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 10, no 1, mai 1991.

FRISHBERG, Nancy, «Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language», *Language*, vol. 51, no 3, 1975, pp. 696-719.

FURTH, Hans, *Deafness and Learning: A Psychological Approach*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Co., 1973.

FURTH, Hans, *Thinking Without Language: Psychological Implications of Deafness*, New-York, The Free Press, 1966, 236 p.

GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement*, Montréal, Études vivantes, 1976, 148 pages.

GAGNON, Marc, JACOB, Roland, «L'exposé magistral», Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982, 62 p.

GARDNER, Howard, *The Mind's New Science*, New York, Basic Books, 1985, 423 pages.

GEERTZ, Clifford, «Le sens commun en tant que système culturel», dans *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF, 1986, chap. 4, pp.93-118.

GEISSER, Maura J., «Philosophy: the Fiber of Deaf Education», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 900-901.

GRANGER, Gilles-Gaston, *La raison*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1967, 126 p.

GREGORY, Richard L., *The Oxford Companion to the Mind*, Oxford/New York, Oxford University Press, 1987, 856 p.

HALL, Edward T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1976.

HÉBERT, Hélène, «La culture sourde», *Entendre*, Revue de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA), no 90, septembre-octobre 1989, Montréal, pp. 31-32.

HIGGINS, Paul C., *Outsiders in a hearing world: A sociology of deafness*, Beverly Hills, Sage Publications, 1980, 204 p.

HILLEGEIST, Eleanor, EPSTEIN, Kenneth, «Interactions between Language and Mathematics with Deaf Students: Defining the "Language-Mathematics" Equation», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 703-729.

HOEMANN, Harry W., TWENEY, Ryan D., «Input/Output Modalities and Deaf Children's Psycholinguistic Abilities», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp.168-190.

HOULE, Roland, «Recherche-action sur les étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture», Collège de la région de l'amiante, 1989, 152 p.

HULSE, Stewart H., EGETH, Howard, DEESE, James, *The Psychology of Learning*, New York, McGraw-Hill, 1980, 478 p.

JAMES, Williams, «Thought for Language: A Deaf-Mute's Recollections», *American Annals of the Deaf*, vol. 38, no 3, p. 135-145.

JOHNSON, R. E., LIDDELL, S., ERTING, C., «Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education», Washington, Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, 1989, 29 p.

KATO, Carolyn, CHARRON, Fernande, «Metalinguistic awareness in relation to L1-L2 transfer in deaf students: Text production in LSQ and French», communication: Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, avril 1991.

KELLY, R.R., TOMLINSON-KEASEY, C., «Hemispheric laterality of deaf children for processing words and pictures visually presented to the hemifields», *American Annals of the Deaf*, 122, 1977, pp. 525-533.

KELLY, R.R., TOMLINSON-KEASEY, C., «Information processing of visually presented picture and word stimuli by young hearing-unpaired and normal-hearing children», Journal of Speech and Hearing Research, 19, 1976, pp. 628-638.

KEMPSON, Ruth M., *Semantic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, 216 p.

KING Cynthia, QUIGLEY, Stephen P, *Reading and Deafness*, San Diego, College Hill Press, 1985.

KLAUSMEIER, Herbert, SCHWENN GHATALA, Elizabeth, FRAYER, Dorothy A., *Conceptual Learning and Development: A Cognitive View*, New-York, 1974, 283 p.

KLIMA, Edward, BELLUGI, Ursula, *The Signs of Language*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

KLUMIN, T. N., «The grammaticality of manual representations of English in classroom settings», *American Annals of the Deaf*, vol. 126, no 5, 1981, p. 510-514.

KNOBLOCH-GALA, Anna, «Cortical Integration of Hemispherical Processes versus Cognitive Processes in the Deaf», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 512-529.

KRETSCHMER, Richard, dir., «Reading and the Hearing-impaired Individual» *Volta Review*, vol. 84, no 5, 1982.

KRETSCHMER, Richard, KRETSCHMER, Laura, *Language Development and Intervention with the Hearing Impaired*, Baltimore, University Park Press, 1978, 358 p.

KUSCHE, Carol E., «Cortical Organization and Information Processing: Implications for Cognition, Education and Deafness», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 530- 566.

LABORIT, Henri, *La nouvelle grille*, Paris, Lafond, 1974, 344 p.

LACERTE, Lise, «L'écriture sourde québécoise», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, nos 3-4, novembre 1989, pp. 301-345.

LACERTE, Lise, CHARRON, Fernande, «La compréhension des consignes par les élèves sourds et malentendants de l'ordre collégial», communication: ACFAS, Montréal, mai 1992.

LACHARITÉ, Normand, *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*, Québec, P.U.Q., 1987, 235 p.

LACROIX, Jean-Guy, VASSEUR, François, «Langue et pensée: formation de base et apprentissage au niveau collégial», Centre d'études collégiales des Îles, 1988, 174 p.

LACROIX, Luc, et coll., «Les styles d'apprentissage», 1 et 2, *Le primaire*, hiver 1989, pp. 27-31.

LANE Harlan, *When the mind hears: A history of the deaf*, Vintage Books, New-York, 1984, 537 p.

LAVOIE, Hélène, «Expérience d'intégration des personnes atteintes de déficience sensorielle profonde: rapport d'évaluation», Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), Services des affaires étudiantes, Québec, 1986, 470 p.

LE FRANÇOIS, Josette, dir., «Rapport du Comité: moyens de communication avec les personnes sourdes», Institut Raymond Dewar, septembre 1987, 148 p.

LE FRANÇOIS, Josette, et coll., «L'audiogramme de mon enfant», brochure no 5, Québec, Les Publications Entendre, 1982, collection Vivre avec notre enfant sourd, 37 p.

LECLERC, Chantal, «Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial», Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), Service des affaires étudiantes, Québec, 1992

LEGENDRE, René, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris/Montréal, Larousse, 1988, 680 p.

LIPMAN, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 280 p.

LOBROT, Michel, *L'intelligence et ses formes: esquisse d'un modèle explicatif*, Paris, Dunod/Bordas, 1973, 336 p.

LOFLIN, Marvin D., SILVERBERG, James, dirs., *Discourse and Inference in Cognitive Anthropology. An approach to Psychic Unity and Enculturation*, The Hague, Mouton Publishers, 1978, 311 p.

LOU, Mimi Whei-Ping, STRONG, Michael, DE MATTEO, Asa, «The relationship of Educational Background to Cognitive And Language Development among Deaf Adolescent», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 191-217.

LUCAS, Ceil, dir., *The Sociolinguistic of the Deaf Communauty*, Academic Press Inc., San Diego, 1989, pp. 231-251.

LUETKE-STAHLMAN, Barbara, LUCKNER, John, *Effectively Educating Students with Hearing Impairments*, White Plains, Longman, 1991, 468 p.

MARKOWICZ, Harry, «La langue des signes: réalité et fiction», *Langage*, no 56, 1979, pp. 7-34.

MARMOR, Gloria, PETITTO, Laura, «Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented ?» *Sign Language Studies*, no 23, 1979, pp. 99-136.

MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p.

MARTIN, David S., JONAS, Bruce S., «Cognitive Enhancement of Hearing-impaired Post-secondary Students», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 796-818.

MARTIN-LAVAL, Henri, *Psychologie du sourd*, Brossard, Behaviora, 1984, 62 p.

MAS, Christian, «Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds», *Coup d'oeil*, no 37, juillet-septembre 1983, supplément no 2.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, «Enquête sur les programmes à l'intention des élèves sourds», Ontario, 1990, 100 p.

MOORES, Donald. «Psycholinguistics and Deafness», *American Annals of the Deaf*, vol. 115, pp. 37-48.

MOORES, Donald, *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practice*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1978, 347 p.

O'NEIL, J. J., «Contributions of the Visual Components of Oral Symbols to Speech Comprehension», *Journal of Speech & Hearing Disorders*, no 19, 1954, pp. 429-439.

O'NEIL, J. J., OYER, H. J., *Visual Communication for the Hard of Hearing*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1961.

OLSON, D.R., «Oral and Written Language and the Cognitive Processes of Children», *Journal of Communication*, vol. 27, no 3, 1977, pp. 10-26.

PÉLOQUIN, Claude, TOUSSAINT, Nicole, et coll., «Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial, tome 1: rapport de recherche, tome 2: activités d'apprentissage», Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, 1988, 322 p., et 149 p.

PINHAS, Joan S., «Constructive Processing in Skilled Deaf and Hearing Readers», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 681-702.

PINSONNEAULT, Dominique, «Comment expliquer comment ? Les signes échos en LSQ», mémoire de maîtrise, UQAM, 1990, 138 p.

POIZNER, Howard, Battison, Robbin, «L'asymétrie cérébrale et la langue des signes : études cliniques et expérimentales», *Langage*, no. 56, février 1979, pp. 58 à 77.

QUIGLEY, Stephen P, PAUL, Peter V., *Language and Deafness*, San Diego, College Hill Press, 1984, 277 p.

QUIGLEY, Stephen P., KING, Cynthia M., *Reading and Deafness*, California, College-Hill Press, 1985, 422 p.

RACINE, Claude, LECLERC, Jacques, JEAN, Lionel, «Implantation d'un service d'aide en français», Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, 1986, 189 p.

REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1989, 128 p.

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F., 1983, 206 p.

RIBES, Ginette, BÉLANGER, Michel, «Expérimentation d'une méthode d'enseignement correctif du français écrit», Collège de Trois-Rivières, 1978.

RIEFEC II, «Les erreurs fréquentes en français écrit au collégial. Descriptions des comportements. Élaboration d'un matériel correctif», Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx, Québec, DGEC, 1978, 214 p.

RONDAL, J., Henrot, F., CHARLIER, M., *Le langage des signes*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1986, 220 pages.

RUSH, Pamela, BLENNERHASSETT, Lynne, ALEXANDER, David, «WAIS-R Verbal and Performance Profiles of Adolescents Referred for Atypical Learning Styles», dans MARTIN David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 104-114

RYMER, Russ, «Signs of Fluency», *The Sciences*, septembre 1988, pp. 5-7.

SACKS, Oliver, «Neurology and the Soul», *The New York Review*, 22 novembre 1990, pp. 44-50.

SACKS, Oliver, «The Revolution of The Deaf», *The New York Review*, 2 juin, 1988, pp. 23-28.

SACKS, Oliver, *Des yeux pour entendre*, Paris, Seuil, 1989, 235 p.

SAINT-ONGE, Michel, «Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?», tiré à part de la revue *Pédagogie Collégiale*, 1990, 45 p.

SALVYA, John, YSSELDYKE, James E., *Assessment*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1991, 678 p.

SCALLON, Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages, tome 1 : la réflexion, tome 2 : l'instrumentation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p. et 263 p.

SKINNER, B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968, 314 p.

STAATS, Arthur, *Béhaviorisme social*, Traduction de Aimée Leduc et Raymond Beausoleil, Brossard, Behaviora, 1987.

STOKOE, William, Casterline, Dorothy, Croneberg, Carl, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, D.C., Gallaudet College Press, 1965, Silver Spring, Linstok Press 1976, 346 p.

STOKOE, William, dir., «Simultaneous Communication, American Sign Language and Other Classroom Modes Using Signs», *Sign Language Studies* no 69, Silver Spring, Linstok Press, 1990.

STRONG, Michael, dir., *Language, Learning and Deafness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

TORKIA-LAGACÉ, M., «La pensée formelle chez les étudiants du collégial I: objectif ou réalité?», Limoilou, Collège de Limoilou, 1981, 164 p.

TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, recherche PSIP, Québec, Le Griffon d'Argile, 1981, 267 p.

TREMBLAY, Robert, «Images de la philosophie: éthique et politique, précédé de "Production didactique"», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, août 1990, 92 p.

TREMBLAY, Robert, «Images de la philosophie: l'être humain et son milieu», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, août 1990, 126 p.

TREMBLAY, Robert, «Rapport d'étape d'une expérimentation en pédagogie visuelle pour les sourds», Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 19 janvier 1990, 44 p.

TREMBLAY, Robert, *Savoir faire : Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, McGraw Hill, 1989, 226 pages.

TREMBLAY, Robert, *L'Écritoire : Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill éditeurs, 1991, 189 p.

VÉZIN, J.F., VÉZIN, L., «Compréhension de texte et intégration cognitive», *Bulletin de psychologie*, XXXV, 1982, pp. 649-657.

VON OECH, Roger, *Créatif de choc !*, Paris, Albin Michel, 1986, 250 p.

VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. Press, 1962, 177 pages.

WHORF, Benjamin Lee, *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël, (1956), 1969, 221 p.

WILBUR, Ronnie, *American Sign Language : Linguistic and Applied Dimensions*, Boston, Little Brown, (1987), 1989, 312 p.

WITTERS-CHURCHILL, Laurie J., WITTERS, Lee A., «Hearing-impaired Students' Performance on the Piagetian Liquid Horizontatality Test: An Analysis and Synthesis», dans MARTIN, David S., dir., «The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness», *Working Papers*, volume I & II, Gallaudet University, Washington, D.C., 1989, 908 p., pp. 614-637.

WOOD, David, «Instruction, Learning and Deafness», dans De Corte, Eric, *et al* ed., *Learning and Instruction*, Oxford, Leuven University Press/Pergamon Press, --1987, 472 p., pp. 31-39.

WOOD, David, *How Children Think & Learn*, New-York, Basil Blackwell, 1988, 238 p.

WOOD, David, WOOD, Heather, GRIFFITHS, Amanda, HOWARTH, Ian, *Teaching and Talking with Deaf Children*, Chichester, John Wiley & Sons, 1987, 199 p.

WOREL, Judith, STILWELL, William E., *Psychology for Teachers and Students*, New York, McGraw-Hill, 1981, 698 p.

VIDÉOGRAPHIE

BRIÈRE, Serge. «La culture sourde», conférence donnée lors du congrès de l'Association des adultes avec problèmes auditifs, vidéo VHS, couleur, 60 mn., Montréal, 1989.

COLLECTIF, «Language and Traditions», Sign Média inc., vidéo VHS, couleur, 60 mn., Baltimor, 1987.

DUBUISSON, Colette. «La L.S.Q., une langue à part entière», UQAM, vidéo VHS, couleur, Montréal, 28 octobre 1991.

ROY, Julie Élaine. «Culture sourde», conférence donnée lors de l'Assemblée annuelle de l'Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel (AQIFLV), vidéo Béta, couleur, 30 mn., Montréal, 1984.

ANNEXES

A.1 - Deux jeux didactiques

I- *Concept-action* : un jeu didactique pour motiver les élèves

RÈGLES DU JEU *CONCEPT-ACTION*

1- Pour 2 à 6 joueurs et un arbitre.

2- Chaque joueur est représenté sur le tableau par un pion de couleur.

3- Le but du jeu est de parvenir à répondre à une énigme du niveau Ω (oméga) et de posséder 5000 écus. La première personne qui réussit cet exploit gagne la partie.

4- Tous les joueurs commencent au niveau 1 et se déplacent sur les niveaux en jouant un dé. Les bornes de gauche et de droite font rebondir les joueurs.

5- Le jeu commence au premier niveau par l'entrée de gauche ou par celle de droite. Le joueur qui obtient le plus haut score avec le dé commence la partie. Ensuite on suit les aiguilles d'une montre.

6- Les joueurs obtiennent des écus en répondant correctement aux questions «?». Ils en perdent en ne répondant pas correctement aux questions-pièges «¿».

7- Le caractère pi désigne une dispute : «[]». Lorsqu'un joueur tombe sur une dispute, il doit donner son opinion sur un sujet précis. Les autres joueurs donnent aussi leurs opinions. Celui qui fournit les meilleurs arguments dans la discussion qui s'ensuit gagne les écus indiqués à la question (100% pour le joueur et 50% pour un autre participant).

8- C'est l'arbitre qui juge de la valeur des réponses et qui attribue les écus.

9- Pour passer au niveau 2, il faut posséder 1000 écus, pour le niveau 3, 2000, pour le 4, 3000, pour le dernier 4000, et pour gagner la partie 5000.

10- Pour accéder au niveau 4, il faut aussi répondre correctement à la demande du Gardien de la porte du savoir.

11- Le joueur qui perd des écus, peut être rétrogradé s'il n'en possède plus assez pour le niveau où il se trouve.

12- Toutes les questions du niveau 1 porte sur des exemples, celles du niveau 2, sur des contre-exemples, celles du niveau 3 sur des attributs du concept, les questions du niveau 4 sont des demandes d'explication de situations, et enfin au dernier niveau il faut résoudre une énigme. Le Gardien demande de faire une prise de conscience ; si on échoue on peut perdre des écus.

13- Les questions ne peuvent être répétées qu'une seule fois.

14- Lorsqu'une question est posée, le joueur dispose de 30 secondes de réflexion. Après ce délai il doit répondre ou est considéré avoir échoué à cette question. Bonne chance et amusez-vous bien!

Concepteur : Robert TREMBLAY. Tous droits réservés. Cégep du Vieux Montréal 1992 ©

Questions pour le jeu Concept-Action

DESCRIPTION DU TABLEAU

Niveau 1 (Exemples) : Questions (4), Questions-pièges (2), Disputes (3)

Niveau 2 (Contre-exemples) : Questions (3), Questions-pièges (2), Disputes (2)

Niveau 3 (Attributs) : Questions (2), Questions-pièges (1), Disputes (2)

Gardien (Processus) : Demandes (2)

Niveau 4 (Situations) : Questions (2), Questions pièges (1)

Niveau Oméga (Énigmes) : Questions (1)

CONCEPT pour le cours 340-301 #5 : LA VOLONTÉ

Niveau 1 (exemples)

Questions 400 écus

1- Donnez un exemple illustrant la volonté.

2- La volonté s'exprime-t-elle dans la conscience ?

3- Voter est-il un acte volontaire ?

4- Parmi les trois termes suivants, lequel illustre le mieux la volonté : paresse, désir, action.

5- Choisir un métier est-il un acte volontaire ?

6- Une guerre est-elle volontaire ?

7- Aller au travail est-il un acte volontaire ?

8- Les rêves illustrent-ils la volonté ?

9- Donnez l'exemple d'une personne qui s'est illustrée par sa grande volonté.

10- Donnez un exemple de bonne volonté.

11- Donnez un exemple de mauvaise volonté.

12- Donnez un exemple de volonté générale.

13- Donnez un exemple de volonté particulière.

14- Lorsque je fais un projet, est-ce que je me sers de ma volonté ?

15- Une décision est-elle un acte volontaire ?

16- Faire quelque chose est-il toujours volontaire ?

17- Toute pensée est-elle volontaire ?

18- Avoir faim est-il un état volontaire ?

19- Manger est-il un geste volontaire ?

20- Donnez un exemple de volonté faible ?

Concept-action

Questions-pièges 200 écus gagnés ou perdus

1- Si je veux être volontaire, suis-je volontaire ?

2- Peut-on en même temps vouloir et ne pas vouloir faire quelque chose ?

3- « Quand on veut, on peut! » est-ce vrai ?

4- La volonté peut-elle défaillir ?

5- Une personne peut-elle avoir plusieurs volontés différentes ?

6- Si je ne sais pas faire quelque chose, puis-je en avoir la volonté ?

7- Si je ne fais pas ce que je dis, est-ce que je trahis ma volonté ?

8- Peut-on vouloir juste un peu ?

9- Le bonheur demande-t-il la volonté ?

10- Donnez un exemple de volonté impuissante.

Disputes : 500 écus pour le joueur et 300 pour le participant gagnant

1- Un accident peu-il être volontaire ?

2- La vie est-elle volontaire ?

3- Combien de volonté faut-il pour se suicider ?

4- Pour nuire à quelqu'un, faut-il le vouloir ?

5- Suffit-il de savoir pour vouloir ?

6- Suffit-il de pouvoir pour vouloir ?

7- Si je ne veux pas, alors c'est que je ne peux pas ; est-ce vrai ?

8- Faut-il de la volonté pour aimer ?

9- La volonté est-elle un antidote contre les échecs ?

10- La volonté a-t-elle des limites ?

11- Les perdants manquent-ils de volonté ?

12- Si la volonté manque, comment puis-je l'augmenter ?

13- La volonté peut-elle être malade ?

14- Si je manque d'enthousiasme, est-ce que je manque aussi de volonté ?

15- Les criminels sont-ils toujours volontaires ?

Niveau 2 (contre-exemples)

Questions 500 écus

1- Un accident peut-il être volontaire ?

2- Mourir est-il un acte volontaire ?

3- Le désir est-il volontaire ?

4- Un rêve peut-il devenir volontaire ?

5- Donnez un exemple de personne qui manque de volonté.

6- Une personne indécise est-elle volontaire ?

7- Donnez un exemple d'acte involontaire.
8- Un réflexe est-il volontaire ?
9- Un robot peut-il être volontaire
10- Si je suis forcé de faire quelque chose, suis-je volontaire ?
11- La maladie peut-elle être volontaire ?
12- La volonté peut-elle faiblir chez quelqu'un ?
13- Si je n'en ai pas l'intention., puis-je être volontaire ?
14- Donnez un exemple de besoin involontaire.
15- Donnez un exemple d'obligation involontaire.

Questions-pièges 300 écus gagnés ou perdus

1- Puis-je vouloir ne pas vouloir ?
2- La volonté est-elle libre ?
3- Ce qui est inconscient est-il involontaire ?
4- Qu'est-ce qui m'indique qu'un acte est involontaire ?
5- La volonté peut-elle être trompée ?
6- Un crime passionnel est-il volontaire ?
7- Si je veux pouvoir, est-ce que je peux vouloir ?
8- Si quelqu'un manque de volonté, peut-il tout de même faire quelque chose ?
9- Une chose automatique est-elle toujours involontaire ?
10- La volonté peut-elle mourir ?

Disputes 600 écus ou 300 pour un participant

1- Y'a-t-il des animaux volontaires ?
2- Les ordinateurs font-ils preuve de volonté ?
3- Quelque chose de spontané est-il volontaire ?
4- La volonté peut-elle être trahie ?
5- Quelqu'un peut-il vouloir le mal ?
6- Un homme sans volonté est-il fini ?
7- Quelqu'un peut-il vouloir manquer de volonté ?
8- Un bébé naissant a-t-il de la volonté ?
9- Une volonté infinie est-elle possible ?
10- Qu'arrive-t-il si je peux mais ne veux pas ?

Niveau 3 (attributs)

Questions 500 écus

1- Existe-il une volonté morale ?
2- La volonté est-elle toujours consciente ?

3- Une volonté inconsciente est-elle possible ?
4- Tous les actes sont-ils volontaires ?
5- Tous les actes volontaires sont-ils réfléchis ?
6- Le choix de nos buts dans la vie est-il volontaire ?
7- Tout choix est-il volontaire ?
8- La volonté peut-elle être inconsciente ?
9- La volonté est-elle libre ?
10-La volonté est-elle toujours libre ?
11- Un caractère ferme est-il aussi volontaire ?
12- L'action involontaire est-elle morale ?
13- La raison est-elle volontaire ?
14- Les émotions sont-elles un témoignage de volonté ?
15- Une volonté peut-elle être collective ?

Questions-pièges 400 écus gagnés ou perdus

1- Je suis réfléchi mais pulsionnel, suis-je volontaire ?
2- Tous n'y croient pas, mais elle est générale : qui est-elle ?
3- Il faut y obéir, c'est la volonté ... (complétez)
4- Le gouvernement représente-il la volonté de tous ?
5- La volonté est une liberté accomplie : vrai ou faux ?
6- La volonté est un désir décidé : vrai ou faux ?
7- La volonté est-elle vraie ?
8- Si j'ai un projet, suis-je volontaire ?
9- Si je suis en train de choisir, suis-je volontaire ?
10- Si je suis fou, suis-je volontaire ?

Disputes 600 écus ou 300 pour un participant

1- Peut-on détruire la volonté sans détruire la conscience ?
2- Poser un acte volontaire est-il fréquent ?
3- Une volonté commune est-elle aussi individuelle ?
4- La volonté impuissante s'éteint-elle nécessairement ?
5- Un être sans énergie peut-il être volontaire ?
6- Vouloir c'est déjà pouvoir : qu'en dites-vous ?
7- Pouvoir c'est déjà vouloir : qu'en dites-vous ?
8- Peut-on vouloir ne pas savoir ?
9- Peut-on vouloir être sans volonté?
10- Comment peut-on vouloir le mal ?

Niveau Gardien (processus)

Questions pour Autorisation de passer ou 500 écus à payer

1- Quelle est la question la plus difficile à laquelle tu as répondu jusqu'ici et pourquoi ?

2- Quelle est la question adressée à un autre joueur à laquelle tu n'aurais pas aimé répondre et pourquoi ?

3- Si tu pouvais refaire une réponse que tu as déjà donné que changerais-tu et pourquoi ?

4- Quelles sont les trois dernières questions auxquelles tu as répondues ?

5- Quelle était ta première question ? Trouve une autre justification à ta réponse d'alors.

6- Dans ta dernière dispute, explique pourquoi le vainqueur l'a emporté.

7- Si je te rétrogradais au niveau 3, quelle question nouvelle aimerais-tu que l'on te pose ?

8- Imagine une question-piège et explique pourquoi c'est un piège.

Niveau 4 (situations)

Questions de situations à expliquer, 1000 écus ou moins

EXPLIQUEZ À L'AIDE DU CONCEPT DE VOLONTÉ :

1- Claude est un vrai toxicomane. Il a tout fait pour s'en sortir : thérapies, groupes, désintoxication. Il est au désespoir, car il veut s'en sortir, mais n'y réussit pas.

2- Paul est un ambitieux, il fonce toujours et il croit que rien ne peut l'arrêter. Il gagne beaucoup d'argent mais une crise cardiaque le jette à terre. Il doit se reposer, mais son ambition le ronge. Il est malheureux.

3- Marie-Louise n'aime plus son ami, mais même temps elle l'aime encore. Elle veut le quitter mais ne saurait s'y résoudre. Elle ne veut pas rester seule.

4- Maryse est à la tête d'une grosse entreprise. C'est une femme rusée et volontaire. Elle veut tout : la carrière, des enfants, une vie familiale.

5- Henri est pauvre et malade. Il ne peut pas travailler. Il est seul. Il n'a rien dans la vie, sauf peut-être quelques livres qu'il vénère. Il dit souvent : c'est tout ce que je veux, tout ce dont j'ai besoin.

6- Béatrice cherche la liberté. Elle voyage beaucoup. Elle rencontre des tas de gens. Personne ne lui imposera jamais ce qu'elle ne veut pas, jusqu'au jour où elle sera piégée.

7- Gabriel a perdu son emploi. Il se décourage vite, alors, il s'assoit au coin de la table de cuisine et il lui semble que sa vie se vide. Il ne veut plus rien.

8- Nicole a fait une découverte extraordinaire, elle sera sûrement récipiendaire d'un prix scientifique. Cette découverte elle la voulait, mais les honneurs, elle est moins sûre de les vouloir.

9- Mélanie est une fameuse athlète. Quand elle veut gagner, elle gagne. Mais main-

tenant qu'elle est blessée, sa volonté de naguère, il semble qu'elle l'a perdue.

10- Michel croit dans son destin, aussi ne veut-il rien, car il pense que tout lui arrivera sans qu'il fasse le moindre effort. Il s'applique à ne rien vouloir et, en effet, tout lui arrive.

Questions-pièges, 500 écus à perdre ou gagner, ou moins

1- Marc est alcoolique. Il est au désespoir, car il veut s'en sortir, mais n'y réussit pas. Que ferais-tu à sa place ?

2- Jean est ambitieux, mais il doit s'arrêter un peu s'il veut vivre, pourtant sa passion de l'argent le ronge. Il est malheureux. Que faire ?

3- Claudine n'aime plus sa famille. Elle étouffe. Elle veut la quitter mais quelque chose la retient. Elle ne veut pas habiter seule. Doit-elle la quitter ?

4- Yvonne est une femme rusée et volontaire. Elle veut tout : la liberté, la gloire, la fortune. Mais comment accomplir tous ces vouloirs ?

5- Hector aime les livres . Il dit souvent : ce sont mes amis, j'en veux toujours plus. En fait, il est handicapé et ne peut rien faire d'autre que lire. Fait-il de nécessité vertu?

6- Claudette cherche la grande passsion amoureuse. Elle rencontre des tas de mecs. Mais au fond elle ne veut pas vraiment la trouver, car elle aime l'aventure. Que fera-t'elle si elle rencontre l'amour ?

7- Mario pense que la vie est horrible. Il est cynique et méchant. Pourtant il ne veut pas vraiment faire de mal. Peut-il devenir meilleur par acte de volonté ?

8- Martine a fait son possible pour les décourager. Mais on la force à recevoir un tas de cadeaux. On ne cesse de la complimenter. Cela l'ennuie. Peut-elle les refuser si elle ne les veut pas ?

9- Esther est démolie. Le même jour elle a tout perdu : son mari, son travail, son enfant. Elle est si découragée, qu'elle perd aussi toute sa volonté. Comment peut-elle la retrouver ?

10- Richard est un contemplatif. Il n'aime pas l'action, alors il s'applique à ne rien vouloir, pour ne rien avoir à faire. Est-ce là un parti bien raisonnable ?

Niveau Oméga (énigme)

Questions 1000 écus

1- Si je veux quelque chose, est-ce que je veux nécessairement la vouloir ?

2- Si je suis conscient de vouloir une chose, les causes de ma volonté sont-elles également conscientes ?

3- Quand quelqu'un se déclare volontaire pour poser un geste, cela signifie-t-il qu'il l'est vraiment ?

4- Une volonté irréfléchie mais consciente est-elle possible ?

5- Peut-on choisir de ne pas choisir volontairement ?

6- Un projet peut-il être involontairement poursuivie ?

II- *Langexcel* : pour enseigner le français sans douleur

La recherche *Conceptualisation et surdité* couvraient les cours: Communication et écritures (601-103), Communication et média (601-204), Discours narratif (601-302) et langue, Communication et société (601-904). Lorsque la formule pédagogique au programme était le jeu didactique, le professeur utilisait le jeu Langexcel.

Le jeu consiste en une série de questions échelonnées selon trois niveaux de difficulté. Les questions sont inscrites sur des fiches de couleur; les fiches roses correspondent aux questions du premier niveau, soit de moindre difficulté, les bleues sont de niveau intermédiaire alors les questions sur fiches blanches comportent une plus grande difficulté. Une bonne réponse aux questions sur fiches roses mérite à l'élève 5 points; sur fiches bleues, 10 points et sur fiches blanches, 15 points. Chaque mauvaise réponse fait perdre 5 points. Le premier participant qui accumule un total de 100 points est déclaré vainqueur.

Les questions les plus simples consistent à donner des exemples ou des contre-exemples pour le concept à l'étude. Sur les fiches bleues, les questions sont constituées de "vrai ou faux". L'élève doit aussi fournir la justification de son choix pour obtenir les points. Quant aux questions sur fiches blanches, elles visent à ce que l'élève fournisse l'explication d'un problème à résoudre ou encore il peut s'agir d'une question à développement.

Afin de déterminer le niveau de difficulté de la question à être poser, l'élève pige à l'aveuglette un jeton parmi trois jetons de couleur rose, bleu et blanc.

Les élèves jouent les uns contre les autres. Par contre, si le nombre d'élèves est suffisant, il y a possibilité de former des équipes de deux, trois ou quatre personnes.

Le temps de réflexion accordé avant de devoir fournir une réponse varie selon le degré de difficulté de la question; une minute pour les questions sur fiches roses, une minute 30 secondes pour les questions sur fiches bleues et deux minutes pour celles sur fiches blanches. La durée allouée à la réflexion peut être soit allongée soit raccourcie selon le besoin. Lorsqu'il y a des équipes, il est préférable de laisser plus de temps de discussion entre les membres d'une équipe.

Exemple

Cours : Communication et média

Concept : l'implicite

Texte de référence : distribué en classe.

Fiches roses:

Donnez un exemple d'une information implicite.

Donnez un exemple d'une information explicite tiré du texte.

Quelle est l'information implicite contenue dans les trois articles du Devoir, page 47 ?

Quelle est l'information explicite contenue dans l'article de la page 51 ?

Quelle est l'information explicite de l'article reproduit à la page 71 ?

Fiche bleues: vrai ou faux

On peut définir l'information explicite en disant que c'est ce qui est dit ou écrit, c'est l'information accessible à tous.

Insinuation est le terme qui se rapproche le plus du sens du terme *implicite*.

Le titrages et les photos sont deux moyens journalistiques qui ne jouent aucun rôle dans la transmission d'information implicite.

La déduction est un procédé qui permet d'avoir accès à l'information implicite.

Le sondage est le type d'information qui est le plus sujet à donner suite à de l'information implicite.

Fiches blanches:

Comment un individu peut-il avoir accès à l'information implicite transmise par les média ?

Comment expliquez-vous la présence d'information implicite dans les journaux ?

Pouvez-vous expliquer la relation qui existe entre l'implicite et le sens critique ?

Croyez-vous que les concepts information explicite et objectivité sont liés ?

Pensez-vous qu'il est possible, pour un individu, de cerner les orientations politique, économique ou sociale d'un journal ?

A2 - Programmation pondérée

Aucune formule pédagogique n'est favorisée en raison de son ordre d'apparition dans les cours ou de la difficulté des concepts. Légende : ID = Indice de difficulté (1 à 5) ; # = position dans la séquence des cours (1 à 10)

CALCUL DES PONDÉRATIONS DE DIFFICULTÉ ET D'ORDRE 1

ID	#	Français 102	ID	#	Philo 301	ID	#	Français 204
5	1	1- Narration	1	10	10- Bonheur	2	5	5- Reportage
3	2	2- Littérature	2	5	5- Volonté	5	8	8- Implicite
2	3	3- Conte	4	9	9- Sens	4	7	7- Influence
4	4	4- Imaginaire	4	7	7- Personne	1	2	2- Médias
1	5	5- Roman	5	2	2- Inconscient	5	6	6- Sens critique
4	6	6- [illegible]	1	3	3- Désir	1	4	4- Publicité
5	7	7- Sujet-objet	3	4	4- Passion	4	9	9- Censure
3	8	8- Adjuvant-opposant	3	1	1- Conscience	3	10	10- Valeur sociale
2	9	9- Scénario	5	6	6- Autrui	2	3	3- Information
2	10	10- Fabulation	2	8	8- Liberté	3	1	1- Communication

ID	#	Français 103	ID	#	Philosophie 101	ID	#	Français 304
1	1	1- Langue	5	10	10- Esprit	5	6	6- Interaction sociale
3	2	2- Parole	3	8	8- Critique sociale	4	9	9- Évolution linguistique
2	3	3- Arbitraire	5	9	9- Sujet	4	8	8- Francophonie
3	4	4- Lecture active	4	2	2- Connaissance	3	10	10- Point de vue
4	5	5- Fait	5	5	5- Langage	1	2	2- Préjugé
4	6	6- Thèse	1	7	7- Doute	5	5	5- Norme linguistique
1	7	7- Expressivité	2	3	3- Morale	3	3	3- Statut linguistique
4	8	8- Argumentation	3	1	1- Philosophie	2	4	4- Dialecte
5	9	9- Cohérence	4	6	6- Raison	1	1	1- Société
5	10	10- Lecture critique	1	4	4- Art	2	7	7- Bilinguisme

CALCUL DES PONDÉRATIONS DE DIFFICULTÉ ET D'ORDRE 2

ID	#	Philo 401	TOTAUX ID	TOTAUX #	MÉTHODES	ID	#
			12	22		24	44
4	6	6- Pouvoir	12	22	A- Exposé magistral	24	43
2	7	7- Hiérarchie	12	22	B- Jeu didactique	23	44
2	4	4- Échelle de valeurs	12	23	C- Discussion de groupe	24	45
3	9	9- Violence	12	22	D- Pédagogie visuelle 1	24	44
1	8	8- Lutte	12	21	D- Pédagogie visuelle 2	24	43
5	10	10- Politique	11	23	E- Tutorat	24	44
1	1	1- Valeur morale	13	21	F- Analyse de texte	24	44
3	2	2- Responsabilité	12	21	G- Langage 1	24	43
5	5	5- Action	13	23	G- Langage 2	25	46
4	3	3- Engagement	11	22	H- Pensée créative	23	44

ID	#	Philosophie 201	TOTAUX ID	TOTAUX #	MÉTHODES	Moyennes ID	Moyennes #
			12	22		100	100
1	4	4- Environnement [illegible]	12	21	A- Exposé magistral	100	98
2	3	3- Démographie	11	22	B- Jeu didactique	96	100
1	2	2- Environnement naturel	12	22	C- Discussion de groupe	100	102
3	6	6- Institutions	12	22	D- Pédagogie visuelle 1	100	100
5	10	10- Savoir	12	22	D- Pédagogie visuelle 2	100	98
3	5	5- Environnement social	13	21	E- Tutorat	100	100
5	8	8- Culture	11	23	F- Analyse de texte	100	100
4	9	9- Idéologie	13	22	G- Langage 1	104	98
2	7	7- Espace informel	12	23	G- Langage 2	104	104
4	1	1- Système	12	22	H- Pensée créative	96	100

A.3 - Quelques exemples de textes des élèves (non corrigés)

1. LETTRES D'OPINION

1.1 Lettres d'opinion d'élèves sourds

Exemple 1

Après avoir lu ce sujet intitulé: "Des enfants maltraités". J'aimerais vous dire mes commentaires et suggestions pour donner l'attention aux personnes torturées et, au gouvernement du Québec, qui agiront prudemment plusieurs actions sur les enfants maltraités. Pourquoi les gens font-ils torturer leurs enfants? Le Phénomène tortueux que je crois l'origine de la crise mentale.

Ça m'écoeure de voir quand plusieurs couples ou personnes professionnelles ou personnes immigrées font leurs cachettes tortueuses à leurs enfants en circulant amiablement aux publics ou même sa famille!

Une raconte réelle, un avocat ou un professeur montre l'air préciseux aux publics mais il a déjà mis son cigarette sur le corps de son enfant. Si j'étais vu son action et batterai au bout même je n'expérimente comme la boxe.

La cause tortute que je pense chaque personne a fait juste du bien intérieur du corps comme en rongeant des oncles ou en frappant les murs ou en déchirant des journaux pour calmer lui-même, et surtout, a perdu son emploi ou a chicané le couple ou d'autres pour compenser de traiter cruellement.

Personnellement, il est nécessaire de créer la formation de sensiblisation sur la prévention d'enfant aux familles, aux médias, à la télévision régulière, aux milieux sociaux. Donc, le gouvernement du Québec verse tas de dollars cette formation pour diminuer la souffrance d'enfants et ceux-ci donnerait une partie avantageuse dans l'économie du Québec au futur.

Exemple 2

Selon moi, l'informatique, est un bienfait, parce que c'est très utile pour nos vies, qui peut nous en servir de l'efficacité , de la proprété, de la rapidité et de la bonne méthodologie surtout au travail, dans les loisirs, au foyer.

Si on pourrait dire que l'informatique est une ménace, c'est qu'on n'a pas appris à acceptér ou bien su qu'est-ce vraiment l'informatique, ou encore, inconsciemement on a peur parce que l'ordinateur est complexe qui peut répondre selon de nos connaissance pour l'informatique soit a la base jusqu'à la compétience absolue.

Ensuite, je vais vous dire pourquoi j'ai choisi le sujet concernant l'informatique.

c'est-à-dire que je veux être "Maître de l'animation par ordinateur"; c'est un métier que je désire vraiment travailler dans le domaine du graphisme assisté par ordinateur en répondant les besoins de la clientèle, concernant la réalisation, des publicités télévisées, d'oeuvres d'art etc... C'est la façon d'animer les formes de trois dimensions.

Ecoutez bien si vous êtes amateur de l'art visuel, un projet dont un graphiste a éxecuté pour la compagnie Honda.

On peut voir le mécanisme de la HONDA CIVIC SI TWIN TURBO; une prototype de l'année1992 vue de haut en tournant lentement et infiniment vers la droite de la rotation, et en évoluant continuellement l'image tridimensionnelle, les traits fins apparissent une ligne à l'autre rapidement en une forme de la nouvelle carrosserie plus aérodynamique et elle finit par se colorer en devenant plus réaliste, l'engin s'arrête de tourner sa rotation qu'on en voit par derrière, soudainement le fond noir se transforme en image, c'était un ciel d'un bleu foudroyant et une rue en sens unique, et finalement l'engin partit en pleine vitesse avec un nouveau moteur beaucoup plus puissant.

Exemple 3

On interdit de plus en plus La Cigarette dans les endroits publics (vehicules de transport, restaurants, magasins, salles d'attente, etc...). Bon je suis d'accord qu'on interdise de fumée parc que je trouve qu'on prend des mauvais habitudes. Pour ceux qui ne fume pas ont leur droit.

La Cigarette n'est pas bon pour tes poumons surtout pour les personnes ont des problèmes de physiques. La cigarette, elle ren nerveuse à la personne ou des personnes autour auquel la personne fume. La cigarette cause le vieillesement rapide dependant de la personne. Aimerai-tu avoir des poumons tout noir ou selon les scientifiques qui disent du goudrons dans tes poumons. Je ne crois pas que tu voudrais en avoir. Quand tu vas dans la ville et tu voir des gens stresse sa les r'en fou ou des problèmes psychologiques, physiologiques et les émotions. J'aimerais pas vieillir non naturel, d'avoir trente ans avec des cheveux gris ou des problèmes de peau etc...

qui est important que tu sois bien dans ta peau et une santé propre. C'est pour evité des problèmes que tu pourrais en avoir. Esperont que cette opinion personnelle serai fiable.

signature

date 11-09-90

1.2 Lettres d'opinion d'élèves entendants

Exemple 1

ENFANT MALTRAITÉ

5 septembre 1991

Montréal

Enciennement les cas d'enfances maltraites étaient étouffes, cependant, au fil des années, on a assisté à une grandes améliorations mais ça n'empeche pas que c'est inhumain de battre un etre si innocent et vulnérable.

Les enfants maltraités n'osent pas faire appel à des recours, parce qu'ils ont peurs. Peur de ce que leur parent pourait leur faire si ils apprenaient que leur enfant avait appeler la police ou quelconque recour à ces enfants. Toute ces peurs et craintes peuvent avoir des répercutions très dramatique sur l'avenir de l'enfant.

Ces enfants vont finir par croire que c'est normale d'edaquer ces enfants comme ça et vont faire la meme chose sur leurs enfants ou bien l'enfant à telement été tromatiser dans ça jeunesse quil vas faire un adolescent suicidaire, avec des tendances depressive, pas capable de former des relation d'amitier ou d'amour parcequ'ils ont jamais eu d'attention ou d'amour.

Il y a aussi le côté inhumain de la chose qui me frustre. Comment quelqu'un qui crée un être aussi formidable qu'un enfant peut ne pas lui laisser de chance en le battant et en le detruisant petit à petit. Ce ne sont que des êtres ignoble irresponsable, qui manque enormement de respect au droit de l'homme.

Ce manque de respect ne devrait pas exister sur la terre on devrait pourvoir vivre en harmonie les uns avec les autres. J'espere qu'un cette generation de batteur d'enfant vas disparaitre dans les tenebres à tout jamais

Exemple 2

Montréal, le 10 septembre 1991

La présente dans votre rubrique «Lettres d'opinion» est au sujet de l'informatique. Pour certains, l'ordinateur est un bienfait et pour d'autres une menace. Mon opinion sur ce sujet est partagée. Si je vous écrit aujourd'hui, voyez cette lettre comme une mise en garde contre certains «méfaits» de l'ordinateur, bien qu'il ait aussi d'énormes avantages.

Le premier «méfait» d'un ordinateur vient du fait qu'il est terriblement accaparant pour l'utilisateur de ce dernier. Dans les faits, l'ordinateur est un formidable outil de travail qui fait économiser un temps fou (régistres informatiques), des efforts (insérer un paragraphe au lieu de retaper une lettre sur une dactylo) et de l'espace (fichiers informatiques à la place d'immenses classeurs). A cause de tous ces

avantages, l'utilisateur exploite au maximum les fonctions de l'ordinateur. Sa
l'ordinateur, tel un téléviseur ou hypnotiseur, ensorcelle l'utilisateur: ce dern
peut s'empêcher de rester devant sa machine. Les yeux de l'utilisateur sont eng
par la projection des ion sur l'écran cathodique. Il est dans un état léthargique,
nose, de demi-sommeil, par moments. Ses yeux fixe l'écran, il ne peut se détac
ce jet de lumière qui l'ensorcelle. L'utilisateur, alors fatigué, met plus de temp
complir ses tâches. Plus il met du temps, plus il est fatigué; plus il est fatigu
il met du temps. Et ainsi tourne la roue, et ainsi «l'ensorcellé» ne peut se détac
son ordinateur.

Un autre méfait de l'ordinateur est les champs d'ondes électromagnétiq
s'en dégage. Malheureusement, je n'ai pas les chiffres en main mais référez a
nal Vert (no. de septembre ou d'août, avec l'urinothérapie en page couvertur
est grandement explicite. Si je ne me trompe pas, sur 24 oeufs couvés dev
écran cathodique, 42 % des poussins avaient des malformations à l'éclosion,
que ce nombre chutait à 12 % pour le groupe témoin de 12 oeufs. Des chiff
quiétant pour les femmes enceinte utilisant un ordinateur plus de 5 heures par
ne. Cet appareil crée des malformations, des atrophies et même des mutati
vous répète que je n'ai pas les chiffres exacts, mais référez au journal Vert, e
en aurez d'autres, encore.

De plus, étant donné la polyvalence de cet appareil, il est de plus en plus
que, tout le monde s'en sert: les parents rapportent du travail du bureau, les e
peuvent dessiner avec, jouer à une multitude de jeux et les grands enfants y f
travaux de cégep et/ou d'université. C'est la queue, le soir, devant l'ordinateu
famille dont les membres ne se voient pas de la journée (travail, garderie et/ou
se retrouve aussi isolée le soir, à la maison (seul lieu de rencontre). Les gens
mandent ensuite pourquoi ils doivent avoir un «psychologue familial» parce
se sentent étrangers les uns vis à vis les autres; ils ne se connaissent et ne se
prennent pas, etc.

Donc, comme vous avez pu le constater par vous-même, l'ordinateur a c
mes avantages, mais aussi d'aussi gros désavantages. L'ordinateur, exploité au
mum, est une menace autant pour l'individu du côté de la santé, que po
relations familiales. Par contre il est un bienfait pour qui sait l'utiliser intelli
(et de façon limitée), étant donné ses nombreux avantages; la modération
meilleur goût !

signature

Exemple 3

Montréal le 5 sept 91

A qui de droit,

De nos jours les fumeurs sont de plus en plus mis à l'écart de la société.

garette est de plus en plus interdit dans plusieurs endroits publics. Pour ma part, étant non-fumeuse, je considère que c'est une très bonne décision. Je vous expliquerai mon opinion en me basant sur la pollution de l'air, la santé et le respect d'autrui.

Premièrement la cigarette pollue l'air que l'on respire. Il vrai que ce n'est pas l'une des causes majeures, mais la cigarette compte pour quelque chose. Prenons l'exemple d'un autobus. Tout le monde sera d'accord pour dire qu'aux heures de pointe, l'autobus est rempli de gens et que c'est déjà assez difficile de respirer sans odeur ni fumée de cigarette qu'il est impensable d'ajouter cette source de pollution. C'est pourtant simple, les gens étoufferaient carément.

Ensuite, il y a la santé. Il existe tellement d'éléments, dans notre société actuelle, nuisibles à notre santé que je crois qu'il est bon de l'épargner en augmentant les endroits pour les non-fumeurs. C'est même inscrit sur les paquets de cigarette que fumer peut entraîner le cancer des poumons, la maladie du coeur, l'emphysème et être dangereux pour les femmes enceintes. Alors pourquoi ne pas être prudent ?

Troisièmement, le respect d'autrui entre en ligne de compte. De plus en plus de gens font attention à leur santé, à ce qu'ils mangent, à leur condition physique et la fumée de cigarette est dangereuse pour tous. Alors en interdisant le droit de fumer dans plusieurs endroits publics, on permet aux fumeurs de respecter le choix des non-fumeurs qui désirent améliorer leur qualité de vie.

En terminant, je pense sincèrement que la cigarette est nuisible aux gens et je suis convaincu que le fait d'interdire de fumer dans les lieux publics réduira le nombre de fumeurs et augmentera l'état de santé des gens. De toute façon les paquets de cigarettes sont tellement rendu dispendieux que je conseille aux fumeurs de cesser de fumer. De cette manière ils se ramasseront beaucoup plus d'argent.

signature

2. TRAVAUX

2.1 Travaux d'élèves sourds

Exemple 1

cours : Ethique et politique (340-401);

commentaire: le politique

"Politique"

Introduction

Les organisation s de l'Etat est une puissance de l'Etat [...]. C'est normal que la politique nécessite le pouvoir pour solidifier le socio-économique de l'hierarchie de l'Etat. Dans ce sens, les municipalité, la provinces et la nationale canadienne cherchent principalement l'argent pour le bien de l'Etat. Mais les citoyens de leur com-

munauté cherchent aussi l'argent, pour le bien des services réels. Entre l'Etat et les citoyens, ils luttent au fil des ans pour arriver une partie de la liberté d'individus et d'échec de l'individus.

La puissance de l'Etat est une place importante organisonnelle pour faire la connaissance les sciences créer la justice et l'injustice avoir l'argent, avoir des droits de tout le monde afin de continuer une partie de la qualité de vie de certains individus et excluent une partie de la destruction de la liberté individuelle car tous les humains peuvent avoir certains erreus qu'on a pas le choix de la vie.

2

Je suis d'accord que les gouvernementaux de provincial et fédéral versent des milliers dollars à plusieurs départements de sciences (linguistique, politique, sociale, psychologique, etc.) pour chercher toujours mieux les programme de ces formation, (anciens croyances qui transformet) améliorer... Quand on n'a pas de sciences différentes. Qu'est-ce que l'Etat est solide! Ma réponse est non car l'absence des lois et la politique crée des troubles de tous les citoyens et même l'eur des pays peut prende notre place. Même si les contribuables paient toujours cela mais ils vivent librement dans sa vie. Par exeple ils peuet sortir aux _ieues, au disco, aux restaurant il dépensent aux clubs (?), aux maison (etc...) car ils ont habitué ces sacrifices, d'accepter de s'enuyre le jouleo (?) [...]

Je trouve que l'Etat est un pouvoir normal comme celui le gouvenement du Canada et le gounement du Québec mais la lutte de la société gagne parfois sur terrain. Par exemple, le mouvemet des femmes et l'association de maisons de femes pressent aux gouvernement à des milliers dollars afin d'offir des maison pour le femes battues peuvent les héberger quelques mois. Ces femmes ont bien obtenu ses justices mais d'autres demeurent encore les injustices.

3

Je ne pense pas que l'Etat enlève la liberté des individus au complet mais certais qu'oui. Je vois d'autres pays qui sont pries (?) qu'ils nôtre comme ceux lui (?) la Chine, l'URSS, La Yosolavie etc. Pourqoi l'Etat oblige limiter la liberté de certains individus? Cette cause que Je crois que les citoyens et les communautés présentent de milles projets à l'Etat pour avoir des sous. Il rejette les demandes mais Il reprend certains projets pour contrôler ne pas la croissant de dettes du paus ou de provinces!

4

Ici, les gens sont heureux qu'autre pays. Mais ils continuent presser à l'Etat à demander des sous car ils sont inconscients parce que ils veulent toujors les avoir et d'autre pays pauvre que les gens sont inigible de presser que il n'ja pas de moyen!

Dans la vie, les citoyens dépendent toujors à l'Etat pour répondre leur besoin et ne dependet pas ses choix d'activité.

Conclusion:

Des fois, l'Etat a des bonnes raisons et des mauvais raisons pour nous donner toujur des petites choses et jamais des petites choses à des citoyens où des commu-

nautés ou des institutions etc. En conséquence, tous les gens ont l'habitude de vivre avec ça mais il existe encore des luttes variées selon le groupe d'individus qu'elles apportent un peu mieux la liberté de chacun. Certains personnes perdent sa liberté car elles manquent ses responsablilités et ses engagements comme celles de clochard, de suicides, de fraudeurs etc. Je ne veux pas que l'état dévient la communiste come vous.

Exemple 2

cours : Langue, communication et société (601-904);

résumé du texte «La langue au Québec» tiré de *Qu'est-ce que la langue* de Jacques Leclerc, 1979, p.141-150

La langue au Québec a soulevé beaucoup dans le passé des controverses et même encore aujourd'hui. Les personnes au métier intelligent comme journaliste écrivains qui utilisent davantage la parlure valorisée, dont la langue des Quois. est plûtot négative que positive selon dans l'ensemble.

- débat jamais nourri d'opinions très nuancées

- génératisations souvent abusives

Les termes se fondent davantage sur des critères (socio-culturels) que linguistiques.

La langue, au Québec remplit toujours une fonction première qui est d'assurer la communication mais aussi une fonction sociale.

Dans le bref historique, le peuplement du Canada a commencé au XVIe s. avec l'émigration en N.France de milliers de colons jusqu'à 10 000 donc une période d'un siècle et demi soit 25 millions d'habitants en France.

À la fondation de Qc en 1608, ce fut la période d'enracinement; seuls les plus forts, les plus expérimentés, les travailleurs d'âge moyen eurent leur place en 1663. Le pouvoir des gouverneurs demeure recommandant de choisir la diversité des groupes d'immigrants.

En 1665-1673, Le roi à envoyé plus de 1000 filles au Canada pour procurer des épouses avec colons. Ces futures épousées, les filles du roi, sont souvent de jeunes orphelines, de haute naissance, élévées dans les grands couvents. La loi comme disant les disciplines acquises des filles change en 1668 pour l'immigration de plus en plus sévère...

Dès 1700, rendu à peine 3 millions de personnes sur 25 peuvent s'exprimer en français, dont ceux de la N-France parlent le français commun.

Les causes de l'unification linguistique favorisent la disparition des dialectes et en sont d'ordre social et politique:

1- le brassage des population dans une «entité géographique» restreinte: Même si les immigrants venaient de toutes les prov. de France ne se sont pas regroupés

selon leur origine dialectale ou sociale ---> Aucun bloc homogène n'a pu se former.

2- le français, langue de prestige: Le français était la langue de l'administration

3- les mariages avec les filles du roi

4- le rôle de l'école

5- la solidarité devant un nouveau destin.

Dans les années suivantes, la qualité du français parlé devint importante. Les français Canadiens s'améliorent avec le temps au niveau de la progression linguistique malgré l'année 1763 fut la mauvaise surprise et même la plus mauvaise année de l'époque donc la conquête anglaise et ses retombées prennent nos places, nous les Canadiens français nous, nous sont mêlés et influencés par le phénomène de l'anglicisation.

Donc en 1977, la loi 101 étant pour la voie de la revalorisation du français perdit une fois; la langue s'occupera bien d'elle-même toute seule si les Quois savent se protéger eux-mêmes d'abord!

P.S. Espérons que la révalorisation se reprendra encore une autre fois par notre propre décision à l'indépendance du Qc. (Je suis au courant!)

Exemple 3

cours : Communication et média (601-204);

dissertation: les média ont-ils pour but d'informer objectivement la population ?

Les diverses informations peuvent avoir toucher les objectivités et les utilisations selon la population qui les intéressent car les différentes compagnies de ces médias ont su les différents intérets de la population.

Autrefois, les médias sont tres peu que les gens se divertissent tres peu. En 1950, les médias contaminent rapidement jusqu'aujourd'hui que les gens ont beaucoup de se divertir. Mais également, chacun de gens profite d'apprendre les divers langages; participe de faire ses récits sur les opinions ou les critiques; s'intégre la communauté humaine.

Les différentes informations de ces médias ont souvent la réalité et parfois l'une d'elles n'a aucune la signification impressionné par la population.

Les médias offrent numériquement aux visuels dont les lecteurs, les téléspectateurs et les auditeurs.

Les médias offrent nécessaire tres vivants la population pour qu'elle intéresse et continue les utiliser au fil des ans. Certains médias paraissent ennuyant une partie de la population mais d'autres sont contraires.

Malgré, les employés de ces médias savent bien des choix dont les communications et les visuels dimensionnels qui touchent l'intéret aux lecteurs ou aux téléspectateurs ou aux auditeurs.

2.2 Travaux d'élèves entendants

Exemple 1

cours : Ethique et politique (340-401);

commentaire: le politique

Chaque jour, nous sommes envahis de nombreuses informations touchant le monde politique. Tout les politiciens sont en quête du même but: acquérir le pouvoir de l'Etat. Que ce soit pour le bien être de la nation ou pour l'appropriation de pouvoir personnel, chaque concurrent se retrouve à la conquête du pouvoir. Dans ce court texte, j'essaierai de déterminer laquelle des perception politique de Machiavel et d'Aristote s'avère le meilleur reflet de la réalité.

Je commencerai par résumer les deux visions apportées par ces philosophes. Premièrement, la vision de Machiavéliste qui explique que chaque concurrent de la course doit user de ruse pour déjouer l'opinion publique et ainsi poursuivre son idéologie première. Machiavel croit de plus que le but justifie l'action, ce qui signifie que peu importe l'action, si le but est jsutifiable, l'action le sera aussi. Le politicien, selon Machiavel, poursuit ses buts personnels tout en étant assez sage pour éviter que l'on ternisse sa réputation. Deuxièmement, la vision politique selon Aristote. Plus puriste, Aristote croit que le monde politique est au service de la population et que la législation est établie selon le bien de la majorité. Donc, le pouvoir politique est un pouvoir organisateur qui détermine l'éducation, la santé, les impôts, etc., toujours selon la volonté et pour le bien de la majorité.

J'attaquerai en disant que la perception d'Aristote est trop idéaliste, en raison de sa naiveté face aux supercherie des politiciens pour atteindre leurs buts quels qu'ils soient. N'est-il pas vrai que la majorité des promesses électorales ne sont pas tenues suite aux élections? Par contre, Machiavel avec sa vision de paranoiaque est beaucoup trop réaliste, à cause de sa perception de l'hypocrisie, à ses yeux permanante, chez les politiciens. Il est vrai qu'il n'y a pas mieux qu'un politicien pour déjouer l'opinion publique; par contre, certains politiciens sont entièrement dévoués à leur travail, ce qui entraîne des réalisations concrètes pour le bien de tous.

Pour conclure, je dirai qu'aucune des deux analyses sur le politique ne reflète la réalité de tous les jours. L'une est trop réaliste et l'autre est trop optimiste. Un juste milieu entre ces deux visions serait probablement le plus juste reflet de la société politique d'aujourd'hui.

Exemple 2

cours : Ethique et politique (340-401);

commentaire: le pouvoir

Le pouvoir, qui souhaiterais ne pas en avoir ?

C'est le but de chaque individu.

Pour expliquer le pouvoir dans la société, Huismann décrit principalement deux mots: Nation et état.

La nation est une grande communauté humaine qui partagent souvent la même langue et culture. Alors que l'état, est le résultat de la relation entre gouvernants et gouvernés, une relation de pouvoir délimité par des territoires définient officiellement.

La patrie vint en second lieu, c'est l'attachement des gens à leur état ce qui forme un sentiment d'appartenance à cet état. La patrie est le nom sentimental de la nation.

Le pouvoir dans l'état et la nation est définis par trois doctrines politiques:

1e l'absolutisme

2e l'anarchisme

3e la démocratie

L'absolutisme est un régime politique ou tout les droits ou pouvoir sont détenuent par un seul dirigeant.

Nous pouvons prendre, comme exemple l'Haiti, où un régime absolutisme existe maintenant. L'absolutisme survient souvent après un coup d'état.

L'absolutisme, selon moi n'a pas beaucoup d'avenir dans un état, car en employant ce régime, l'aide venant de toutes les autres nations est souvent coupée, ce pays ne peut pas vivre longtemps, car l'importation et l'exportation est presque totalement.

Une autre doctrines politiques vient shematiser les différentes formes de pouvoirs: l'anarchie. L'anarchie signifie l'exclusion de l'état sous toutes les formes de décisions et de pouvoirs. Dans l'anarchie, seul l'individu à du pouvoir sur lui-même.

Les anarchistes sont convaincus que seul les relations entre les individus appartenants à ce pays ou état, d'égal à égal, peut mener à bien leurs relations avec l'extérieur. Ce que je trouve absolument incohérent, car ce qu'on appele pays, nation ou état, doit avoir nécéssairement une relation de dominants à dominés. Les dominants represenient la majorité silencieuse.

La troisième doctrine politique est la démocratie, celle que nous sommes censée connaitre plus que les autres doctrines, car le Canada est soi disant démocratique.

La démocratie est en résumé la doctrine où le peuple exerce son droit de décider qui va gouverner. La démocratie est le plus bel exemple de l'exploitation du plus faible par le plus fort. Car lors de son élection l'élu du peuple reçoit automatique des droits, qu'ils peut mener à sa guise par exemple l'armée, les programmes sociaux,

l'économie etc... En étant membre d'une démocratie l'individu n'a presque aucun droit ni pouvoir, car une personne peut posséder du pouvoir comme étant propriétaire d'une entreprise, alors que son rôle comme contribuable dans l'état sera tout à fait le contraire. Dans ce cas-ci, l'individu, comme tel ne possède aucun pouvoir, si-non de pouvoir faire une croix sur un bulletin de vote.

En conclusion, comme nous l'avons vu précédemment, le pouvoir régit tous les faits et gestes des êtres humains. Et nous pouvons remarquer que aucune des trois doctrines, résultent une relation d'égale à égale entre les individus.

Exemple 3

cours : communication et média (601-204) dissertation:

Les média ont-ils pour but d'informer objectivement la population ?

Les média ont-ils pour but d'informer objectivement la population ? La question pose un problème à savoir si ce'a concerne le média dans sa propre définition ou celui qu'on entend, qu'on lit ou qu'on voit quotidiennement. C'est simple le média devrait avoir pour but d'informer objectivement le peuple mais je crois qu'il se contredit en quelque sorte car le média quotidien opte plutôt pour l'objectivité.

D'après moi les médias provoquent une certaine influence auprès des récepteurs. Cette influence peut-être exercée consciemment ou inconsciemment de la part des journalistes. C'est avec une conscience claire qu'habituellement un journaliste rédige un article ou écrit un texte en essayant de transmettre son opinion sur le sujet concerné, sans que cela ne soit flagrant. Mais souvent il arrive qu'inconsciemment, il fasse en sorte que son point de vue se réflète dans son travail. Il faut aussi prendre en considération que la subjectivité au niveau des médias n'est pas seulement emises par un jounaliste. C'ela peut-être par le point de vue du poste de radio, ou du réseau de télévision ou du président de l'industrie. Souvent il arrive que l'accent de l'information ne peut pas contrarier, un commenditaire.

Habituellement les médias informent subjectivement la population en créant tout simplement de l'information. Il y a plusieurs façons de créer de l'information de manière non flagrante et de façon à ce qu'elle devienne subjective. Les photographies qui accompagnent un article ou les images télévisées peuvent émmettre des informations forgées et tout à fait crées qui apportent une certaine subjection. Les carricatures peuvent aussi inciter les lecteurs à un discour subjectif. Les répétitions de mots-clé et la censuration incitent aussi à la subjectivité. Or ces moyens anti-objectifs sont utilisés habituellement avec conscience totale.

Reste à savoir si l'utilisation de la subjectivité dans les informations émisent par les médias auprès de la population est méfiante. Je crois que si le récepteur a un bon sens critique la subjectivité n'est pas méfiante. Si il a la possibilité d'évaluer objectivement une nouvelle il ne se laissera pas complétement envahir par l'opinion rédigée par un journal ou une entreprise. Le lecteur doit juger s'il doit tout avaler ou

retirer que l'objectivité. Par conte si la subjectivité fait allusion à une bonne valeur de la vie, et bien elle n'est pas méfiante dutout. Souvent l'entreprise respecte ses principes et croit bon les répandre. Donc, il est bon d'avoir un esprit ouvert en recevant de l'information.

Enfin je ne crois pas que les médias ont-ils pour but d'informer objectivement la population. C'est ce qu'ils feront avant tout en diffusant le principal de la nouvelle. Mais je crois que s'ils peuvent ajouter une touche personnelle pour les avantages, je crois qu'ils le feront sans hésiter. Personnellement je ne suis pas d'accord, mais si c'est pour répandre une valeur qui peux influencer la fraternité sur la population j'adopte l'idée de la subjectivité à condition qu'elle n'engendre pas de fausses informations.

CATÉGORIES UTILISÉES DANS L'ANNEXE A.4
DONNÉES QUANTITATIVES BRUTES

A- DEGRÉ DE SURDITÉ				
	1	**2**	**3**	**4**
	Léger	Modéré	Sévère	Profond
B- NIVEAU DE FRANÇAIS				
	1	**2**	**3**	**4**
	Très faible	Faible	Moyen	Fort
	0 à 24%	25 à 49%	50 à 74%	75% et plus
C- MOYENS DE COMMUNICATION				
	1	**2**	**3**	**4**
	Français	Bilingue	Pidgin	LSQ
D- AGE D'ACQUISITION DE LA SURDITÉ				
	1	**2**	**3**	**4**
	13 ans et +	de 7 à 12 ans	de 3 à 6 ans	0 à 2 ans
E- AGE D'ACQUISITION DE LA LSQ				
0	**1**	**2**	**3**	**4**
Nil	13 ans et plus	de 7 à 12 ans	de 3 à 6 ans	0 à 2 ans
F- NOMBRE D'ANNÉE D'UTILISATION DES SIGNES				
0	**1**	**2**	**3**	**4**
Nil	0 à 2 ans	3 à 5 ans	6 à 10 ans	11 ans et plus

A4 - DONNÉES QUANTITATIVES BRUTES

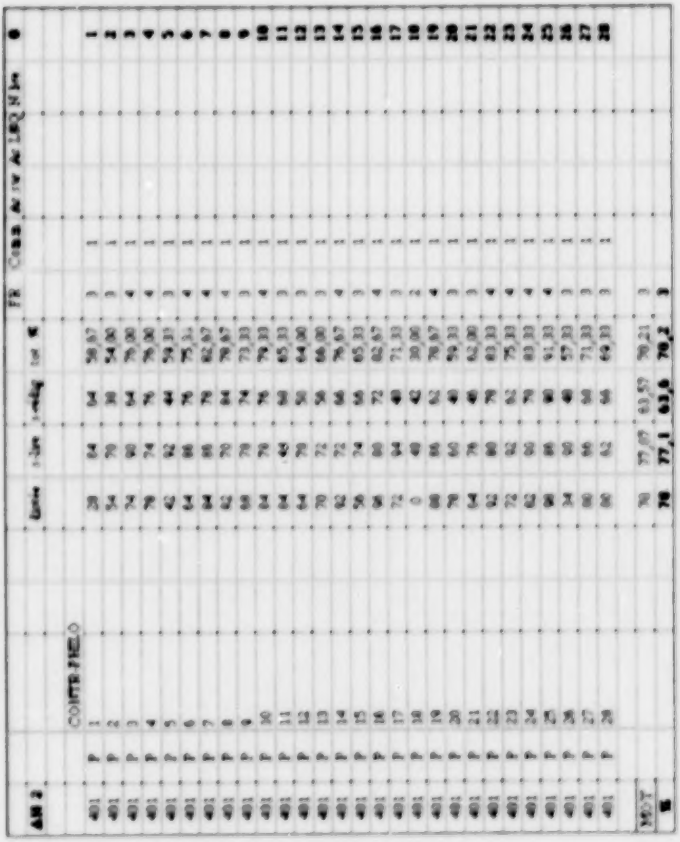
			Surd	Surd					FR	Comm	Ar sw	Ar LSQ	N lan	#
AN 1				app	Entrée	s-lire	s-rédig	tot %						
101	P	JACQUES	3	3	40	60	38	46,00	2	4	4	3	4	1
101	P	CLAUDINE	4	4	26	54	54	44,67	2	4	4	3	4	2
101	P	SYLVIE	2	2	74	48	46	56,00	3	1	4	0	0	3
101	P	JEANNE	4	1	64	78	72	71,33	3	2	4	1	2	4
101	P	MARCO	3	1	14	30	48	30,67	2	1	4	0	0	5
201	P	RODRIGUE	1	1	4	48	54	35,33	2	1	2	0	0	6
201	P	TANIA	2	2	70	78	76	74,67	3	1	4	0	0	7
301	P	CARL	4	1	68	54	52	58,00	3	1	4	0	0	8
301	P	IRENE	3	3	38	46	62	48,67	2	1	4	0	0	9
301	P	TANIA	2	2	70	78	76	74,67	3	1	4	0	0	10
401	P	LILIANE	4	2	62	76	68	68,67	3	2	4	1	1	11
401	P	CARL	4	1	68	54	52	58,00	3	1	4	0	0	12
401	P	IRENE	3	3	38	46	62	48,67	2	1	4	0	0	13
401	P	MAURICE	4	4	74	46	30	50,00	3	2	4	4	4	14
103	F	CLAUDINE	4	4	26	54	54	44,67	2	4	4	3	4	15
103	F	MAURICE	4	4	74	46	30	50,00	3	2	4	4	4	16
103	F	BASILE	4	3	0	18	8	8,67	1	4	4	2	4	17
103	F	STEVE	4	3	0	14	28	14,00	1	3	4	3	4	18
103	F	JEANNE	4	1	64	78	72	71,33	3	2	4	1	2	19
103	F	JACQUES	3	3	40	60	38	46,00	2	4	4	3	4	20
204	F	LILIANE	4	2	62	76	68	68,67	3	2	4	1	1	21
204	F	RODRIGUE	1	1	4	48	54	35,33	2	1	2	0	0	22
204	F	BASILE	4	3	0	18	8	8,67	1	4	4	2	4	23
302	F	SYLVIE	2	2	74	48	46	56,00	3	1	4	0	0	24
302	F	MARCO	3	1	14	30	48	30,67	2	1	4	0	0	25
302	F	FERNAND	3	3	54	36	44	44,67	2	1	4	0	0	26
302	F	RICHARD	3	1	78	44	38	53,33	3	2	4	2	3	27
904	F	RICHARD	3	1	78	44	38	53,33	3	2	4	2	3	28
904	F	FERNAND	3	3	54	36	44	44,67	2	1	4	0	0	29
904	F	STEVE	4	3	0	14	28	14,00	1	3	4	3	4	30
MOY					44,44	50,59	49,11	48,05	2					
%					44,44	50,59	49,11	48,05	2					

A4-1 : SOURDS AN 1 — CARACTÉRISTIQUES

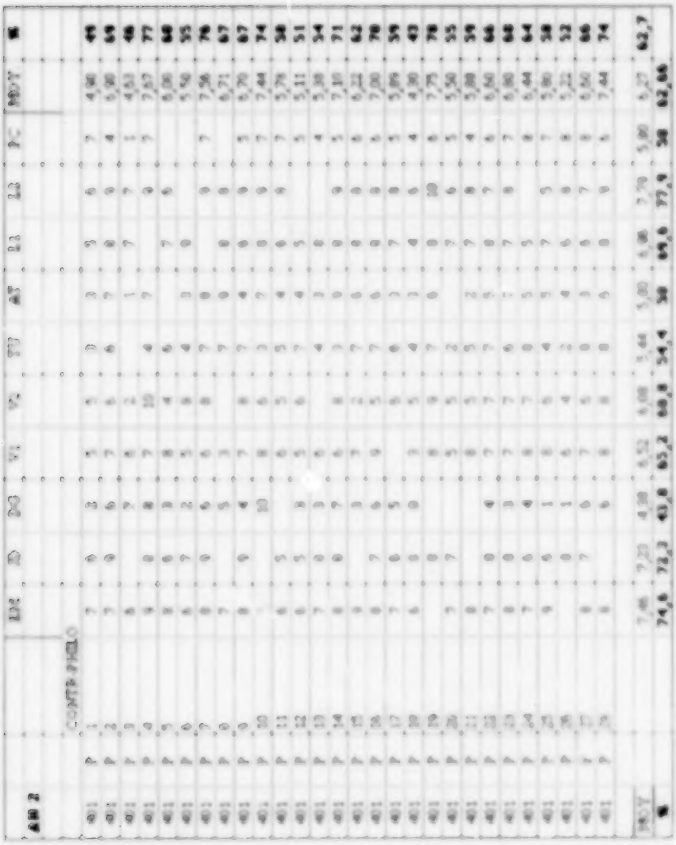
A4-2 : SOURDS AN 1 — RÉSULTATS PAR FORMULES

AN 1			Q1	Q2	Q3.1	Q3.2	Q4.1	Q4.2	Q5.1	Q5.2	Q6.1	Q6.2
101	F	JACQUES	6	5	6	8	1	0	6	2	6	1
101	F	CLAUDINE	8	5	6	1	7	2	6	0	6	1
101	F	SYLVIE	7	4	5	4	4	1	6	2	7	1
101	F	JEANNE	9	7	8	0	8	4	6	2	7	1
101	F	MARCO	8	6	6	2	5	1	6	2	7	2
201	F	RODRIGUE	9	4	6	4	4	2	6	0	6	0
201	F	TANIA	10	10	7	5	6	4	6	1	10	1
301	F	CARL	10	4	7	8	5	1	7	0	5	1
301	F	IRENE	9	7	8	5	2	1	6	1	8	1
301	F	TANIA	9	8	8	7	4	1	6	2	7	2
401	F	LILIANE	5	5	8	8	4	2	6	2	7	1
401	F	CARL	6	5	4	1	4	2	7	3	7	1
401	F	IRENE	6	6	6	5	5	2	4	1	8	0
401	F	MAURICE	9	7	9	7	7	0	6	2	10	5
103	F	CLAUDINE	8	7	6	4	5	2	6	2	8	1
103	F	MAURICE	5	5	6	2	5	2	6	2	8	1
103	F	ISABELLE	5	5	5	5	2	2	6	1	8	1
103	F	STEVE	6	5	5	5	4	1	6	2	8	2
103	F	JEANNE	8	7	7	5	6	5	6	1	5	1
103	F	JACQUES	3	6	3	2	5	1	7	2	6	1
204	F	LILIANE	5	4	4	3	5	1	7	2	7	2
204	F	RODRIGUE	8	6	7	3	6	0	6	0	8	2
204	F	ISABELLE	5	5	2	1	3	1	5	1	8	1
302	F	STEVE	8	5	5	4	4	1	6	1	6	2
302	F	MARCO	4	4	4	3	4	2	5	1	6	0
302	F	FERNAND	6	6	7	5	6	5	6	0	6	2
304	F	RICHARD	3	4	5	0	2	1	4	2	4	1
304	F	FERNAND	5	4	7	4	6	3	6	2	5	0
304	F	STEVE	6	5	5	2	5	2	6	1	2	0
MOY			6,85	5,70	5,96	3,22	4,79	2,07	7,00	1,70	6,80	1,01
%			74,67	61,82	64,83	34,93	51,79	25,00	75,87	18,47	65,03	10,67
			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6				
			74,7	61,8	49,8	38,7	47,2	62,4			4,54	46,26

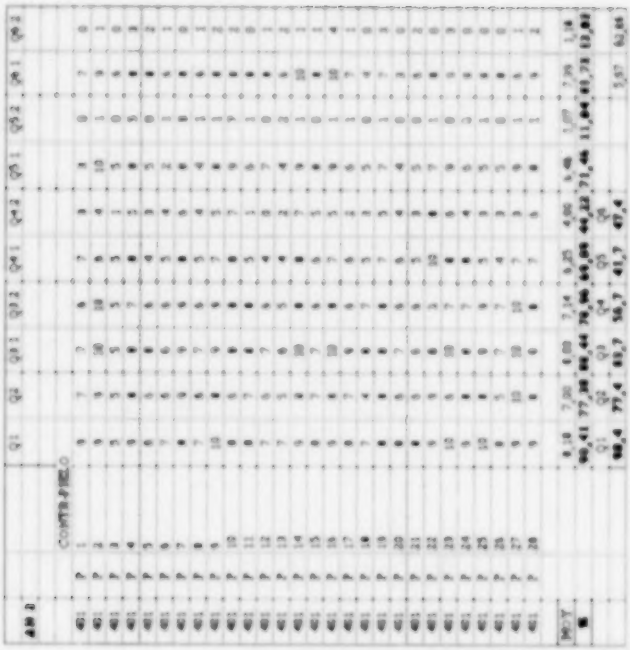
A4-3 : SOURDS AN 1 — RéSULTATS PAR QUESTIONS



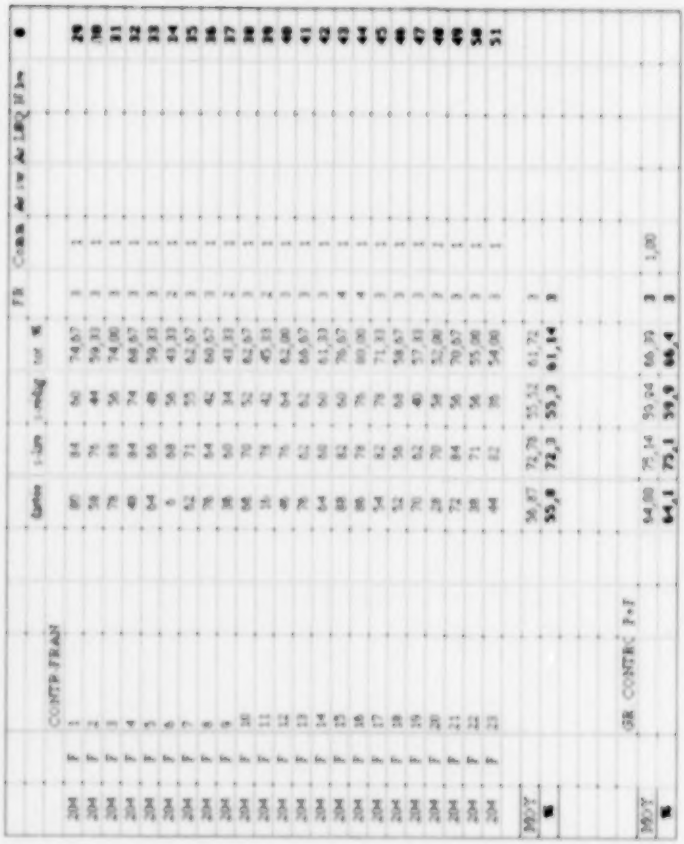
A4-4 : CONTRÔLE PHILO — CARACTÉRISTIQUES



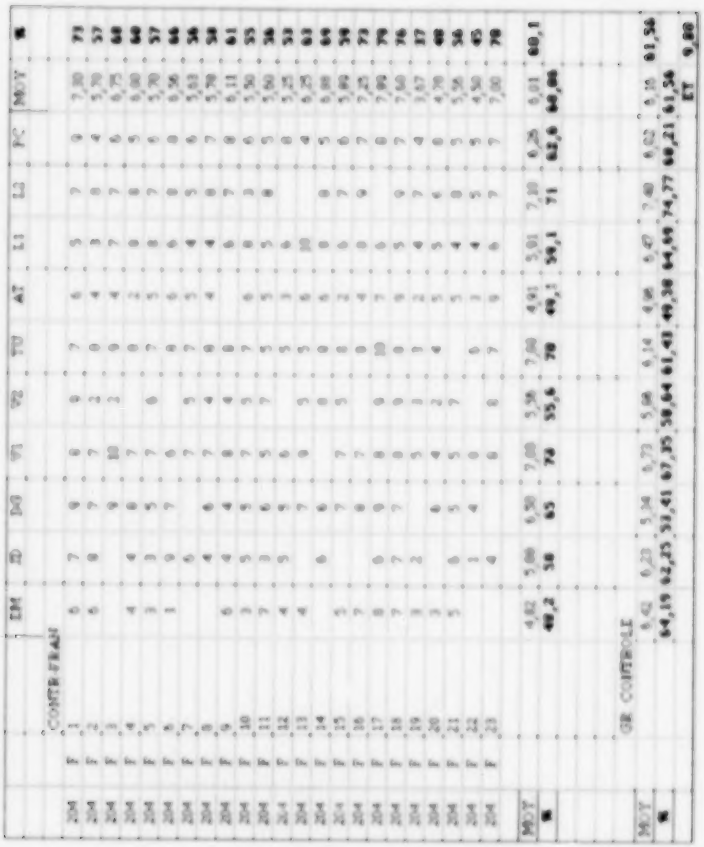
A4-5 : CONTRÔLE PHILO — RÉSULTATS PAR FORMULES



A4-6 : CONTRÔLE PHILO — RÉSULTATS PAR QUESTIONS



A4-7 : CONTRÔLE FRANÇAIS — CARACTÉRISTIQUES ET TOTAUX GROUPES-CONTRÔLE



A4-8 : CONTRÔLE FRANÇAIS — RÉSULTATS PAR FORMULES ET TOTAUX GROUPES-CONTRÔLE

A4-9 : CONTRÔLE FRANÇAIS — RÉSULTATS PAR QUESTIONS ET TOTAUX GROUPES-CONTRÔLE

									FR	Comm	Ac sw	Ac LSQ	N lec	#
AN 2					dictée	s-lire	s-rédig	tot %						
101	P	VIOLETTE	4	4	42	56	50	49,33	2	4	4	3	4	1
101	P	DENISE	3	2	38	46	38	40,67	2	2	4	3	4	2
101	P	JOSÉE	3	1	22	46	28	32,00	2	1	4	0	0	3
201	P	LUCIE	4	3	28	44	30	34,00	2	3	4	2	3	4
103	F	VIOLETTE	4	4	42	56	50	49,33	2	4	4	3	4	5
103	F	DENISE	3	2	38	46	38	40,67	2	2	4	3	4	6
103	F	CAROLE	3	2	0	26	40	22,00	1	3	4	1	2	7
103	F	JOSÉE	3	1	22	46	28	32,00	2	1	4	0	0	8
204	F	LUC	1	1	12	40	50	34,00	2	1	4	0	0	9
204	F	CAROLE	3	2	0	26	40	22,00	1	3	4	1	2	10
MOY					24,4	43,2	39,2	35,6	2					
%					24,4	43,2	39,2	35,6	2					

A4-10 a : SOURDS AN 2
CARACTÉRISTIQUES

AN 2			EM	EM	DG	DG	V1	V1	L1	L1	L2	L2	MOY	%
101	P	VIOLETTE	6	8	8	7	7	6	4	9	6	8	6,90	69
101	P	DENISE	4	7	6	7	7	5	3	8	8	6	6,10	61
101	P	JOSÉE	6	9	6	8	5	4	3	8	7	6	6,20	62
201	P	LUCIE	9	7	4	4	4	5		5	5	8	5,67	57
103	F	VIOLETTE	6	9	7	7	9	5	9	9	7	9	7,70	77
103	F	DENISE	6	7	7	7	7	4	7	9	4	8	6,60	66
103	F	CAROLE	3	6	6	8	4	5	6		3	8	5,44	54
103	F	JOSÉE	6	6	6	5	6		5	6	6	7	5,89	59
204	F	LUC	6	2	6	8	4		7	6	5	8	5,78	58
204	F	CAROLE	5	4	7	8	7	7	8	5	8	5	6,40	64
MOY			5,70	6,50	6,30	6,90	6,00	5,13	5,78	7,22	5,90	7,30	6,27	62,73
%			57	65	63	69	60	51,3	57,8	72,2	59	73	62,73	
			61		66		55,6		65		66			

A4-10 b : SOURDS AN 2
RÉSULTATS PAR FORMULES

AN 2			Q1	Q2	Q3.1	Q3.2	Q4.1	Q4.2	Q5.1	Q5.2	Q6.1	Q6.2	
101	P	VIOLETTE	10	9	6	5	9	6	9	7	8	0	
101	P	DENISE	10	10	8	2	6	3	10	7	8	1	
101	P	JOSÉE	10	8	9	3	9	4	9	7	3	0	
201	P	LUCIE	8	5	9	5	6	3	7	2	5	1	
103	F	VIOLETTE	10	9	8	8	8	4	10	8	9	3	
103	F	DENISE	10	9	6	5	7	3	10	7	8	1	
103	F	CAROLE	8	6	6	5	5	3	7	4	5	0	
103	F	JOSÉE	9	9	7	5	5	2	9	5	2	0	
103	F	LUC	9	8	8	6	6	4	4	1	5	1	
204	F	CAROLE	10	8	9	6	6	3	10	10	2	0	
204	F												
MOY			9,40	8,10	7,60	5,00	6,70	3,50	8,50	5,80	5,50	0,70	
			97	83,6	78,4	51,6	69,1	36,1	87,7	59,8	56,7	7,22	
%			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6					
			97	83,6	65	52,6	73,8	32			6,00	63,7	

A4-11 : SOURDS AN 2 — RÉSULTATS PAR QUESTIONS

MEILLEURS RÉSULTATS DE L'AN 1

AN 1			Surd.	Surd. ogg	Écrites	L-lire	L-orig	tot %	FR	Comm.	Ac rw	Ac LSQ	N bre	#
101	P	JACQUES	3	3	40	60	38	46,00	2	4	4	3	4	**1**
101	P	CLAUDINE	4	4	26	54	54	44,67	2	4	4	3	4	**2**
101	P	SYLVIE	2	2	74	48	46	56,00	3	1	4	0	0	**3**
101	P	JEANNE	4	1	64	78	72	71,33	3	2	4	1	2	**4**
101	P	MARCO	3	1	14	30	48	30,67	2	1	4	0	0	**5**
201	P	RODRIGUE	1	1	4	48	54	35,33	2	1	2	0	0	**6**
201	P	TANIA	2	2	70	78	76	74,67	3	1	4	0	0	**7**
301	P	CARL	4	1	68	54	52	58,00	3	1	4	0	0	**8**
301	P	IRENE	3	3	38	46	62	48,67	2	1	4	0	0	**9**
301	P	TANIA	2	2	70	78	76	74,67	3	1	4	0	0	**10**
401	P	LILIANE	4	2	62	76	68	68,67	3	2	4	1	1	**11**
401	P	CARL	4	1	68	54	52	58,00	3	1	4	0	0	**12**
401	P	IRENE	3	3	38	46	62	48,67	2	1	4	0	0	**13**
401	P	MAURICE	4	4	74	46	30	50,00	3	2	4	4	4	**14**
103	F	CLAUDINE	4	4	26	54	54	44,67	2	4	4	3	4	**15**
103	F	MAURICE	4	4	74	46	30	50,00	3	2	4	4	4	**16**
103	F	BASILE	4	3	0	18	8	8,67	1	4	4	2	4	**17**
103	F	STEVE	4	3	0	14	28	14,00	1	3	4	3	4	**18**
103	F	JEANNE	4	1	64	78	72	71,33	3	2	4	1	2	**19**
103	F	JACQUES	3	3	40	60	38	46,00	2	4	4	3	4	**20**
204	F	LILIANE	4	2	62	76	68	68,67	3	2	4	1	1	**21**
204	F	RODRIGUE	1	1	4	48	54	35,33	2	1	2	0	0	**22**
204	F	BASILE	4	3	0	18	8	8,67	1	4	4	2	4	**23**
302	F	SYLVIE	2	2	74	48	46	56,00	3	1	4	0	0	**24**
302	F	MARCO	3	1	14	30	48	30,67	2	1	4	0	0	**25**
302	F	FERNAND	3	3	54	36	44	44,67	2	1	4	0	0	**26**
302	F	RICHARD	3	1	78	44	38	53,33	3	2	4	2	3	**27**
904	F	RICHARD	3	1	78	44	38	53,33	3	2	4	2	3	**28**
904	F	FERNAND	3	3	54	36	44	44,67	2	1	4	0	0	**29**
904	F	STEVE	4	3	0	14	28	14,00	1	3	4	3	4	**30**
MOY					44,44	50,59	49,11	48,05	2					
%					**44,44**	**50,59**	**49,11**	**48,05**	**2**					**AJ**

A4-12 : SOURDS AN 1 — CARACTÉRISTIQUES

A4-13 : SOURDS AN 1 — MEILLEURS RÉSULTATS FORMULES

A4-14 : SOURDS AN 1 — MEILLEURS RÉSULTATS QUESTIONS

A5 - DONNÉES QUANTITATIVES : BILANS DE SESSION

SESSION	F/P	GROUPE	BMC	JOC	DOG	VOY		TUC	ATC	L1C	L2C	POC
A90	F	103	4	4	3	5	5	4		4	5	4
A90	F	103	4	4	4			5	2			3
A90	F	103	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
A90	F	103	4	4	4	4	4	4	1	5	5	5
A90	F	103	4	1	4	2	1	5	2	3	1	1
A90	F	103	3	3	3	4	4	2	3	3	3	4
A90	F	302		5	5	4	4	5	4	4	4	5
A90	F	302	5	4	3	3	3	2		4	2	3
A90	F	302	4		4	4	4	4	4	4	4	4
A90	F	302	2	3	5	4	4	4	1	3	3	3
A90	P	101	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A90	P	101	3	5	4	4	4	3	2	2	2	
A90	P	101	3	5	3	4	4	2		5		4
A90	P	101	4	4	3	3	3	3	1	2	2	2
A90	P	101		1	3	3	4		4	3	3	2
A90	P	101	5		2	2				1	5	
A90	P	301	3	5	4	5	4	3	2	3	3	5
A90	P	301	2	3	4	4	4	3	5	5	5	4
A90	P	301	4	2	4	3	4	3	2	2	2	4
A90	P	301	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3
A91	F	103	1		5	5				5	1	
A91	F	103	4		3	4				3	4	
A91	F	103	4		3	5				5	5	
A91	F	103	3		3	3				3	3	
A91	F	103	4		5	3				5	4	
A91	F	302	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5
A91	P	101	4		5	3				3	3	
A91	P	101	4		5	4				3	3	
A91	P	301	5		5	5				5	3	
A91	P	301	2		4	4				4	4	
H91	F	204	3	2	3	4	4	3	4	3	3	
H91	F	204	1	2	2	1	3	2	1	3	3	1
H91	F	204	4	2	3	5	5	2	1	4	4	2
H91	F	204	3	4	4	4	1	3	2	1	2	1
H91	F	904	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4
H91	P	201	4	3	4	3	3	4	2	3	3	2
H91	P	201	3	4	2	5	5	2	2	5	5	3
H91	P	401	3	2	4		4	1	4	5	5	5
H91	P	401	3	2	3	2	3	1	1	3	3	2
H91	P	401	5	3	4	5	5	4	3	4	4	4
H91	P	401	5	5	3	4	4		5	4	4	4
H91	P	401	1	1	1	2	2	3	2		1	3
H91	P	401	4	3	4	3	3	4	2	3	3	2
H91	P	401	3	4	5	5	5	1	4	5	5	5
H91	P	401	2		2	5	5	2	2	5	5	2
MOYENNES			3,5	3,4	3,7	3,7	3,7	3,1	2,6	3,6	3,4	3,3

A5-1 : BILANS SOURDS : COMPRÉHENSION

SESSION	F/P	COURS	EMI	JDI	DDI	V1I	V2I	TUI	ATI	L1I	L2I	PCI
A90	F	103	4	4	3	5	5	2		4	4	4
A90	F	103	3	4	4			4	2			3
A90	F	103	5	5	5	5	3	3	4	4	3	1
A90	F	103	4	4	4	5	5	5	1	4	4	4
A90	F	103	4	5	5	4	2	4	5	5	3	3
A90	F	103	3	4	2	5	4	3	4	4	4	4
A90	F	302	4	5	5	3	4	5	4	4	3	5
A90	F	302	5	3	4	4	3	4	4	4	4	2
A90	F	302	4		3	4	4	4	4	4	4	3
A90	F	302	3	4	5	4	4	5	2	4	4	4
A90	P	101	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3
A90	P	101	4	5	5	4	4		2	4	4	4
A90	P	101	3	5	4	5	5	3		4		4
A90	P	101	4	5	4	4	4	1	1	3	3	2
A90	P	101	3	1	2	2	2		2	2	3	4
A90	P	101	5		3	4				2	2	
A90	P	301	4	5	4	4	4	3	3	4	4	5
A90	P	301	2	1	3	4	4	3	4	3	3	4
A90	P	301	5	3	4	4	4	3	2	3	3	3
A90	P	301	3	5	4	4	3	3	3	3	3	2
A91	F	103	5		3	4				4	4	
A91	F	103	4		4	3				3	3	
A91	F	103	4		4	5				5	5	
A91	F	103	3			3				2	2	
A91	F	103	5		5	4				5	5	
A91	F	302	5	5	4	5	4	4	5	5	3	4
A91	P	101	5		5	5				4	5	
A91	P	101	5		5	3				5	5	
A91	P	301	5		5	5				5	2	
A91	P	301	3		4	5				3	4	
H91	F	204	3	2	2	3	3	3	4	3		
H91	F	204	2	1	1	2	1	3	1	3	3	1
H91	F	204	4	1	2	4	4	2	1	4	4	2
H91	F	204	3	5	4	4	2	4	3	3	2	3
H91	F	904	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5
H91	P	201	5	2	4	4	4	4	3	3	3	3
H91	P	201	3	4	3	5	5	2	3	4	4	3
H91	P	401	4	3	5		4	5	4	5	5	5
H91	P	401	3	4	2	3	2	2	3	3	2	3
H91	P	401	5	2	2	5	5	2	2	4	4	3
H91	P	401	5	5	4	4	4		5	4	4	4
H91	P	401	1	1	2	1	3	4	2		1	3
H91	P	401	3	5	4	3	3	4	2	3	3	2
H91	P	401	3	5	5	5	5	2	3	5	5	5
H91	P	401	2		2	4	4	2	2	4	4	2
MOYENNES			3,8	3,7	3,7	4	3,7	3,3	2,9	3,8	3,5	3,3

A5.2 : BILANS SOURDS : INTÉRÊTS

nitions des concepts et enseignement modulaire

E :

S 340-301 # 2 Les conceptions de l'être humain

EPT : **inconscient**

TEST

z un exemple illustrant le concept :

z un contre-exemple :

z une définition du concept dans vos propres mots :

E

COURS 340-301 # 2 **Les conceptions de l'être humain**

CONCEPT : **inconscient**

MODULE

Exemples illustrant le concept :

Les lapsus, les rêves, la névrose d'obsession, les phobies.

Contre-exemples :

Pouvoir expliquer les véritables raisons d'un comportement. Ce que je pense consciemment : le rationnel.

Définition du concept :

INCONSCIENT Lieu des représentations profondes auxquelles la conscience n'a pas accès : pulsions, instincts liés à la sexualité ou à l'agressivité. S'exprime dans le rêve, les lapsus, l'imaginaire, etc.

Explication du concept :

L'inconscience est un bassin d'énergie vitale rempli de représentations émotionnelles qui s'entrechoquent et forment mes motivations profondes. Les motifs inconscients sont puissants mais inconnus du moi.

En bref :

Le psychisme est scindé entre le conscient et l'inconscient

COURS 340-301 # 2 Les conceptions de l'être humain

CONCEPT : inconscient

POST-TEST

Donnez un exemple illustrant le concept :

Donnez un contre-exemple :

Donnez une définition du concept :

Expliquez votre définition :

Organisation de l'information dans cette annexe :

N^O du cours et N^O du concept

Définition du concept : ...

Exemples : ...

Contre-exemples : ...

Explication : ...

En bref : ...

601-103 : 1

LANGUE Système de communication composé d'un ensemble de symboles (vocaux ou signés) structurés selon des règles morpho-syntaxiques. Ce système est partagé par les membres d'une communauté pour communiquer entre eux.

Langues orales: français, anglais, chinois, arabe, etc. Langues signées: L.S.Q. (langue des signes québécoise), LSF (langue des signes française), ASL (langue des signes américaine), langue des signes italienne, etc.

Le code routier (panneaux signalisateurs), le code morse (télégraphie), etc

La langue est un sytème de communication complexe qui permet de parler de tout, en l'absence du contexte. Ce système est composé d'unités qui n'ont pas de sens (phonème) qui se combinent et forment des unités pourvues de sens (morphème). Les morphèmes aussi se combinent selon des règles syntaxiques (ordre des mots dans une phrase) particulières à chaque langue. Une langue répond aux besoins de la communauté qui l'utilise.

La langue est le système de communication le plus complexe (spécifique à l'homme) qui permet aux membres d'une communauté de communiquer entre eux.

601-103 : 2

PAROLE Partie individuelle du langage; correspond à l'utilisation particulière d'une langue; la prononciation et le rythme change d'un individu à l'autre.

La manière de parler de Brian Mulroney (rythme, intonation, style de phrases, etc). Les monologues de Sol (utilise: lapsus, homophonie, polysémie, mot-valise, etc). Parole dite par un ordinateur.

La langue, puisqu'elle est l'ensemble des connaissances de tout les individus d'une communauté linguistique

La parole est la manière dont chaque personne utilise le potentiel infini de la langue (ensemble de mots et des règles de syntaxe). Les caractéristiques de la voix et de la prononciation (grave, aigue, lente, etc) ainsi que la façon de faire des phrases (stylistique) sont particulières à chaque individu. D'ailleurs, il est possible de reconnaître une personne par sa voix et son discours. C'est la partie du langage qui correspond à la performance linguistique.

La parole est la façon particulière à chaque personne d'utiliser la langue. La parole

tient compte des caractéristiques de la voix et du style de phrases.

601-103 : 3

ARBITRAIRE Caractéristique du lien qui unit le signifiant (concept) et le signifié (mot/signe); il n'existe aucune raison pour que tel signifiant corresponde à tel signifié.

Le lien entre les sons [ʃ-a-p-o] et l'objet que représente ces sons, un chapeau, est arbitraire. Le lien entre le signe «orange» et l'objet qu'il représente est aussi arbitraire.

Certaines associations entre signe et concept sont justifiées. Par exemple, le signe «froid» rappelle le mouvement naturel qu'on fait quand on a froid. Le degré d'arbitrarité est moins élevé pour ce signe.

L'association entre un mot ou un signe (signifiant) et un concept concret ou abstrait (signifié), n'est basé sur aucune raison logique; ce sont des association arbitraires. C'est par pure convention que tel signifiant désigne tel signifié. D'ailleurs pour le même concept, il existe un mot ou un signe différent dans chaque langue. En fait, le mot qui désigne l'objet «chapeau» pourrait tout aussi bien être: hat ou banane ou chodre ou quilita ou...

Les liens qui existent entre les mots ou signes et les concepts qu'ils représentent sont arbitraires; aucune raison ne justifie ces liens.

601-103 : 4

LECTURE ACTIVE Lecture d'un texte avec interventions (soulignement des idées principales, encerclement des mots-clés, annotation marginale, etc) ayant pour but l'appropriation du texte par le lecteur.

Lire un texte en soulignant les idées principales, en encerclant les mots-clés, en utilisant des accolades et en faisant des annotations dans la marge.

La lecture «régulière», sans interventions, qui permettraient de retenir les points principaux du texte.

La lecture de textes scientifiques demande plus de concentration que la lecture d'un roman. Aussi, l'étudiant aura avantage à pratiquer les activités suivantes: soulignement des idées principales, encerclement des mots-clés, utilisation de l'accolade et annotation dans la marge. Ces activités qui prennent place au cours de la deuxième lecture, permettent au lecteur de mieux cerner les idées principales et secondaires.

Le soulignement des idées principales, l'encerclement des mots-clés, l'utilisation de l'accolade et de l'annotation dans la marge sont les principaux éléments de la lecture qui permettent de mieux retenir le contenu de textes raisonnés.

601-103 : 5

FAIT Événement, acte appartenant au monde du réel, par opposition à opinion, laquelle est un raisonnement par rapport au fait.

Les francophones sont en minorité au Canada. Les personnes sourdes (surdité profonde) ne peuvent pas entendre les sons.

Les artistes croient que le gouvernement du Québec devrait accorder plus de sub-

ventions au secteur culturel. (opinion) Les étudiants du Cégep du Vieux-Montréal aimeraient qu'il y ait un maximun de 15 étudiants par groupe. (souhait)

L'information peut être considérée sous deux angles; les faits et les opinions. Les faits sont des événements, des phénomènes, ou des actions réelles et incontestables. Une victoire politique, un président qui démissionne, une tournade sont des faits. Par rapport à tous ces faits, les gens expriment des opinions qui sont des jugements ou des appréciations rationelles ou émotionnelles. Les opinions ne font pas partie du monde réel, elles ne sont que les réactions des gens face aux faits. Souvent, les opinions sont prises pour des faits.

Les faits sont des réalités du monde alors que les opinions sont des jugements ou des appréciations par rapport à des faits.

601-103 : 6

THÈME Sujet, idée sur lesquels porte un texte ou un discours.

Le thème du cours de ce soir est la distinction thème-titre. Le thème de la conférence de Robert Bourassa est la rentabilité d'Hydro-Québec et le titre est: Gestion de la première ressource naturelle du Québec.

La raison de cet article est de convaincre les étudiants qu'ils vivent la plus belle période de leur vie. Le titre de ce roman est: Le tour du monde en 10 chapitres et demi.

Le thème est le sujet principal du texte ou d'un discours; des idées secondaires sont aussi développées autour du sujet principal. Parfois, le thème et le titre d'un texte ou d'un discours peuvent être identiques, mais le plus souvent, ils sont distincts.

Le thème est le sujet développé dans un texte ou un discours. Ne pas confondre avec le titre.

601-103 : 7

EXPRESSIVITÉ Fait de rendre "extérieur" la pensée. Extériorisation d'opinions, de pensées particulières à un individu.

Ecrire une lettre d'opinion dans la section «courrier du lecteur» d'un journal. Donner son opinion dans une assemblée.

Garder pour soi ses opinions et ses pensées.

L'expressivité est le fait de communiquer ses idées, opinions ou sentiments, par écrit ou à l'oral. L'écriture est le moyen le plus apte à transmettre des idées de façon claire et structurée.

S'exprimer, c'est faire connaître ses propres idées et opinions à d'autres personnes par l'écriture ou par la conversation.

601-103 : 8

ARGUMENTATION Ensemble de preuves, de raisonnements destinés à défendre une affirmation ou une demande ou à nier une proposition.

Louise est contre le contrôle des armes à feu parce que n'importe quel outil (couteau, marteau, etc) peut servir d'arme pour tuer. Francine est pour les cours de français écrit parce que le français est essentiel pour trouver un emploi intéressant.

Je pense que le hockey est un sport dangereux. Le directeur exige que les employés soient ponctuels.

Un argument est une justification qui a pour but de convaincre la ou les personne(s) à qui l'on parle. Il s'agit d'amener des preuves à l'interlocuteur pour qu'il change d'opinion et adopte la mienne.

Un argument est une explication, une justification, qui a pour but de convaincre l'interlocuteur que j'ai raison.

601-103 : 9

COHÉRENCE Harmonie logique entre divers éléments d'un ensemble d'idées ou de faits. Organisation et unité des idées dans un texte.

Luc est cohérent; il dit qu'il aime le sport et il pratique plusieurs sport. Le texte de Louise est cohérent; elle présente une idée et apporte des arguments qui supportent son idée.

Luc veut maigrir, mais il mange continuellement. Louise croit qu'il va pleuvoir parce que son frère a acheter des carottes.

Un texte (ou un discours) est cohérent lorsque les idées sont liées entre elles et présentées selon un ordre logique. Les idées doivent être pertinentes les unes par rapport aux autres et il ne doit pas y avoir de contradiction. La cohérence inclut une certaine répétition et une progression dans les idées.

Une bonne organisation et un choix pertinent des idées assurent la cohérence d'un texte ou d'un discours.

601-103 : 10

LECTURE CRITIQUE Porter des jugements basés sur ses connaissances et ses opinions pour évaluer un texte. Ceci implique que le lecteur prenne du recul par rapport au texte.

Luc se pose des questions sur le contenu de l'article qu'il vient de lire; il n'est pas certain que les faits présentés sont justes.

Louise croit tout ce qui est écrit dans les journaux et tout ce qu'on dit à la télévision.

Le sens critique est la remise en question des informations reçues. Avoir le sens critique c'est utiliser son jugement et ses connaissances pour évaluer ce que l'on lit et ce que l'on entend. L'évaluation que l'on fait sur les informations que l'on reçoit peut être positive ou négative, ou avoir certains éléments positifs et d'autres négatifs.

Avoir le sens critique c'est utiliser nos connaissances pour porter un jugement positif ou négatif sur l'information que l'on reçoit.

601-204 : 1

COMMUNICATION Échange d'information entre un émetteur et un récepteur (humain ou animal) à l'aide de divers moyens dont la langue, les gestes naturels, la technologie, etc.

Linda appelle Luc pour lui dire qu'elle l'aime. Le théâtre est une forme de communication où l'auteur exprime un message que les spectateurs reçoivent.

Louise réfléchit. Luc dort dans sa chambre.

La communication c'est le fait qu'un message soit transmis à une seconde personne ou à un groupe de personnes. Les moyens pour communiquer sont multiples et variés: langue, sémaphore, art, technologie (satellite, télégraphie, etc).

Il y a communication quand un émetteur envoie un message à un récepteur.

601-204 : 2

MÉDIAS Ensemble de canaux de diffusion (journaux, télévision, radio, etc.) qui permettent la transmission d'un message à une foule de récepteurs (masse).

Le Bonjour, CIEL-FM, station de radio à Longueuil.

Une lettre personnelle. Un télescripteur (ATS).

Les médias sont des moyens de communication pour transmettre de l'information à une foule de personnes. On les divise en deux groupes: les médias écrits (livre à grande diffusion, journaux, revues, magazines) et les médias audio-visuels (radio, télévision, vidéo).

Les médias sont des moyens qui permettent qu'un message soit diffusé à la population.

601-204 : 3

INFORMATION Evénements ou opinions nouveaux et significatifs pour les membres d'un groupe social.

Il y a de nombreux changements politiques en URSS. Il y a eu un ouragan à Maskinongé (Québec) au mois d'août 1991.

Paul Bourcier aime les carottes. Elvis Presley est mort.

L'information est fait d'événements, de phénomènes, de situations qui ont des conséquences pour les membres d'une communauté. Ces événements doivent être nouveaux et significatifs pour l'ensemble de la population.

L'ensemble des événements qui sont d'intérêts public constitue l'information transmise par les médias.

601-204 : 4

PUBLICITÉ Technique de communication visant à persuader le récepteur d'adopter tel comportement (achat de biens et services, adoption de nouvelles idées, habitudes).

Le gouvernement du Québec fait de la publicité pour éliminer la conduite en état d'ébriété (annonce publicitaire à la télévision). Dans le Guide ressources, il y a de la publicité en faveur des médecines naturelles.

Une nouvelle, comme la déchéance du Parti communiste en URSS. Un film.

La publicité consiste en une présentation (messages dans les journaux, à la radio ou à la télévision, affiches, dépliants, dégustations, etc) faisant la promotion de biens ou de services. Ce message est conçu à la demande du producteur et s'adresse à une clientèle-cible.

La publicité consiste à émettre un message persuasif afin qu'un groupe-cible de personnes adopte un comportement x (achat de biens ou de services, nouvelles idées, etc).

601-204 : 5

REPORTAGE Genre journalistique où l'accent est mis sur le contexte social et humain d'un événement.

Il y a eu un reportage sur la surdité à l'émission: Le match de la vie, en janvier 1991.
Il y avait un reportage sur l'échec du coup d'état en Union soviétique dans la Presse du 22 août 1991.

Une nouvelle. Ex: La mort de Yves Montand, chanteur et comédien français. Un éditorial.

Dans un reportage, le contexte social et humain est l'élément primordial. Souvent, la parole est aux gens impliqués, aux témoins d'un événement. On tente de présenter le déroulement de l'événement d'heure en heure. Ceci dans le but ultime de mettre en évidence le caractère humain de certains faits de société qui échappent au flot des informations quotidiennes.

Le reportage est un genre journalistique qui met en évidence le contexte humain d'un événement.

601-204 : 6

SENS CRITIQUE Remise en question des informations disponibles qui amène à porter des jugements sur le contenu de ces informations.

Hier, j'ai lu un article sur la situation politique en Haïti. Je me demande si ces informations sont justes. Est-ce que ces informations décrivent correctement la situation?

Quand je lis les journaux ou que je regarde la télévision, je ne me pose jamais de question sur ce que j'apprends. Je crois que tout ce qui est diffusé est vrai.

L'information diffusée par les médias contient parfois des maladresses, des distorsions quand ce n'est pas carrément des erreurs ou des inexactitudes. Aussi, la population a intérêt à remettre en question ce qu'elle reçoit comme information et à s'alimenter à plus d'une source avant de se former une opinion au sujet d'un événement.

Le sens critique est le fait de se poser des questions sur la véracité des informations véhiculées par les médias.

601-204 : 7

INFLUENCE Action exercée par une personne ou un groupe sur une autre personne ou un autre groupe. Peut aller de la suggestion à la persuasion.

Je me suis laissé influencer par mon ami qui adore la natation et je vais nager avec lui souvent. La mode vestimentaire de la France influence celle du Québec.

La plupart des jeunes au Danemark vivent en concubinage, mais Ingrid et Steven ont décidé de se marier. Malgré que les parents et amis de Philippe lui ont expliqué

les difficultés qu'il rencontrera à l'université. Philippe s'est inscrit au baccalauréat en mathématiques.

On peut "mesurer" l'influence qu'une personne exerce sur une autre en évaluant l'écart entre le comportement de cette personne au temps 1 et son comportement au temps 2. Si à la suite d'une discussion avec un ami, je choisi de m'inscrire au cégep alors que je ne pensais pas poursuivre mes études avant de lui parler, c'est que j'ai subi l'influence de mon ami. On distingue trois processus d'influence qui sont: la soumission, l'identification et l'intériorisation.

L'influence est le fait d'adopter un comportement x après que celui-ci nous ait été suggéré, avec plus ou moins d'insistance.

601-204 : 8

IMPLICITE Ce qui, sans être dit explicitement, peut être déduit de ce qui est exprimé.

Luc n'a pas dit qu'il est curieux d'en savoir plus sur les moyens contraceptifs mais c'est bien évident dans son comportement. Notre nouveau professeure n'a pas dit qu'elle était religieuse auparavant, mais c'est facile à deviner.

Les étudiants ne réalisent pas que leur professeur est homosexuel. Il y a une nouvelle dans le journal qui dit que le premier ministre Mulroney va aller travailler à l'organisation des Nations Unis.

Fréquemment, des informations sont contenues dans une proposition sans être exprimées en termes précis, formels. A partir des textes ou des reportages que les médias diffusent, la population est en mesure de déduire des informations autres que celles qui sont écrites ou dites.

Les informations implicites sont celles qui ne sont pas exprimées formellement et que l'on doit déduire.

601-204 : 9

CENSURE Contrôle, en terme d'acceptation ou de refus, du contenu de l'information à être diffusée. La censure se présente sous de multiples formes dont la sélection de l'information, le mode de recrutement des candidats, l'autocensure, etc...

La revue Langue et société n'accepte que les articles en faveur du bilinguisme et du biculturalisme; tout autre article est réfusé. Les journalistes du Devoir savent qu'ils ne peuvent favoriser l'idéologie indépendantiste.

La Gazette des femmes accepte tous les articles concernant les femmes peu importe les sujets ou les idéologies véhiculées. L'émission Droit de parole est ouverte à tout genre de commentaires.

Il est inévitable qu'il y ait une sélection de l'information dans les médias; question d'espace et de temps. Par contre, le fait qu'il existe des mécanismes de sélection visant à orienter les opinions et les croyances est fâcheux. La multitude des moyens de diffusion ne signifie pas pour autant que la population a accès aux différentes facettes d'un événement ou d'une nouvelle.

Les journalistes ne jouissent pas d'une entière liberté en ce qui concerne le contenu de leurs reportages; ils doivent suivre les critères (idéologie, croyances) de la direction. C'est ce que l'on désigne sous le terme: censure.

601-204 : 10

VALEUR SOCIALE Manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéale.

La famille est une des valeurs sociales des plus importantes au Pakistan. La réussite professionnelle est une valeur de la société québécoise.

Le sommeil est un besoin physiologique de l'être humain. Une loi: interdiction de tuer une personne.

Les valeurs sociales sont des réalités d'une société (famille, argent, éducation, religion, etc.) auxquelles les membres de cette société accordent une importance plus ou moins grande. Les valeurs sont échelonnées différemment selon les sociétés et les individus. Les valeurs guident les comportements des individus.

Les valeurs sociales sont des manières d'être ou d'agir encouragées par les membres d'une société. Ces valeurs sont échelonnées par ordre d'importance.

601-302 : 1

NARRATION Exposé détaillé d'une suite de faits.

Récit de vacances. Un roman.

Une dissertation. Un éditorial.

Faire une narration c'est raconter un récit réel ou imaginaire. Pour qu'un récit soit complet, il faut un/des personnage(s), un/des lieu(x), un/des moment(s) et des faits ayant un rapport les uns avec les autres.

Une narration c'est une histoire réelle ou imaginaire.

601-302 : 2

LITTÉRATURE Mode d'expression qui permet à l'homme de communiquer idées et sentiments. Ensemble ouvert de textes jugés culturellement significatif pour la collectivité.

La littérature québécoise comporte des oeuvres de plusieurs auteur(e)s dont les romans de Michel Tremblay. La littérature du XVII siècle.

Des articles de journaux. Une thèse de doctorat.

La littérature est un mode d'expression qui permet d'explorer le monde des idées et des sentiments. Les auteur(e)s de romans, contes, nouvelles (littéraires) expriment leur vision du monde et de la société en inventant des récits imaginaires.

La littérature consiste à exprimer ses idées et émotions sur le monde qui nous entoure. C'est un monde imaginaire que les auteur(e)s créent dans leur récits.

601-302 : 3

CONTE Court récit d'aventures irréelles (merveilleux ou fantastique) avec une intention moralisatrice.

Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry. La chasse-galerie de Honoré Beaugrand.

Les filles de Caleb de Arlette Cousture. Article de journal.

Le conte est un récit appartenant au monde de l'irréel (animaux qui parlent, 24 couchers de soleil par jour, etc). Le conte a pour but d'enseigner une morale (comportement jugé bon selon un groupe social).

Le conte est une histoire irréelle qui vise à répandre certaines valeurs morales.

601-302 : 4

IMAGINAIRE. Ce qui n'existe que dans l'esprit; permet l'élaboration d'histoires originales.

Je me vois dans les montagnes en Suisse, en train de faire du ski. Luc se prend pour un sheik d'Arabie.

J'étudie au cégep du Vieux Montréal. Le Québec est une province du Canada.

C'est le monde de l'illusion, de la fiction, de la création. Ce monde s'oppose au monde dit réel. L'imaginaire est une forme de fuite de la réalité dont tout être humain a besoin dans sa vie.

L'imaginaire c'est la capacité d'inventer des histoires qui permettent de s'évader du monde réel.

601-302 : 5

ROMAN. Récit dont l'intérêt consiste en l'analyse de sentiments et de passions; il est une forme de représentation subjective du réel.

Les filles de Caleb d'Arlette Cousture. La grosse femme d'à côté est enceinte de Michel Tremblay.

La chasse-galerie de Honoré Beaugrand. Une thèse de doctorat.

Un roman est un récit imaginaire qui explore le monde des sentiments et nous informe sur les relations et le genre d'événements que vivent les membres d'un groupe culturel particulier. C'est une histoire qui a des points communs avec l'environnement culturel de l'auteur(e).

Un roman est une histoire inventée qui décrit la vie des personnes d'une culture donnée.

601-302 : 6

Dans le cadre du schéma actanciel : DESTINATEUR. De qui ou de quoi (celui, la chose, la circonstance) dépend que le sujet obtienne l'objet. Motif pour lequel le sujet veut l'objet. DESTINATAIRE. Pour qui ou pour quoi le sujet veut l'objet.

Dans le Merle blanc, le destinateur est le roi ou la peur de vieillir. Dans le Merle blanc, le destinataire est le fils cadet ou le goût du pouvoir.

Le personnage principal. L'objet.

Le destinateur est un peu le point de départ du récit; c'est celui ou ce qui motive le personnage principal à entreprendre telle ou telle action. Le destinataire est celui qui

tirera avantage de l'action du personnage principal ou ce qu'obtiendra le personnage principal.

Les destinateur est le point de départ ou le motif du récit. Le destinataire est celui à qui la réussite de l'action va profiter ou ce qu'il va recevoir.

601-302 : 7

SUJET Personnage principal. Héros : celui qui fait l'action. OBJET But (personne, chose, idée) de celui qui veut réaliser l'action.

Le sujet dans le Merle blanc est le fils cadet. L'objet dans le Merle blanc est la prise du merle blanc.

Les personnages secondaires. Le destinataire

Le sujet est le héros d'une histoire imaginaire. C'est celui ou celle qui vit ou fait l'action. L'objet est celui ou ce que veut obtenir le sujet. C'est le but du héros, son désir. On y réfère parfois sous le terme: quête.

Le sujet est le héros d'une histoire imaginaire et son but est appelé: objet.

601-302 : 8

ADJUVANT Ce ou celui qui aide le sujet à obtenir l'objet. OPPOSANT Ce ou celui qui s'oppose à ce que le sujet obtienne l'objet.

Dans le Merle blanc, le renard est un adjuvant et les frères aînés sont des opposants.

Le sujet. Le destinataire

Dans une histoire, il y a des personnages et des événements secondaires. Certains sont en faveur du héros et l'aide à obtenir ce qu'il veut, ce sont les adjuvants. D'autres font ce qui est en leur pouvoir pour empêcher le héros d'obtenir ce qu'il veut, ce sont les opposants.

Les adjuvants sont des personnages qui assistent le héros, et les opposants vont à l'encontre du désir (ou but) du héros.

601-302 : 9

SCÉNARIO Document écrit constitué des dialogues et de la description des images d'un film apparaissant par ordre chronologique des scènes.

Le document qui décrit les scènes du film: Les dents de la mer.

Un roman. Un conte

Un scénario est le plan (sous forme de livre ou de document) de tournage d'un film où l'on retrouve les dialogues et la description des scènes à être filmées. La description inclut des informations sur: les images, le son, la lumière, le mouvement, le temps.

Le scénario est le document d'un film incluant les dialogues et la description des scènes.

601-302 : 10

FABULATION Égarement de l'imaginaire. Récit inventé présenté comme vrai.

Je vous le dis; croyez-moi. Mes élèves sont des vampires. Martine a vu un hippopotame hier derrière chez-elle; elle demeure sur la rue St-Denis.

Je vous dis que mes élèves sont de jeunes adultes québécois. Martine a vu un chien derrière chez-elle, elle demeure sur la rue St-Denis.

Fabuler c'est inventer des histoires impossibles et croire que ce sont des faits réels. Les enfants fabulent constamment et c'est normal. Pour un adulte, c'est plutôt un signe de perturbation mentale.

Inventer des récits irréels et croire que ce sont des réalités, c'est de la fabulation.

601-904 : 1

SOCIÉTÉ. Individus unis au sein d'un même groupe par des institutions (religieuse, politique, légale, etc.) et une culture.

Sociétés (selon le mode de production): féodale, capitaliste, etc. Sociétés (selon les époques): de clans, démocratico-libérales, etc.

Un ermite (personne qui vit de façon isolée).

L'être humain est un être social, aussi, les humains se regroupent et s'organisent selon différents points de vue (politique, social, religieux, légal) pour mettre de l'avant les intérêts de la majorité des membres. Les questions linguistiques sont aussi le sujet de prises de décisions par le groupe.

La société est un ensemble de personnes qui ont des valeurs sociales et qui se donnent des structures (politique, légale, religieuse) visant à protéger les intérêts de la majorité des membres.

601-904 : 2

PRÉJUGÉ. Croyance qui précède la connaissance. Opinion véhiculée sans avoir fait l'objet d'examen préalable.

Les personnes de race noire sont paresseuses. La L.S.Q. n'est pas une vraie langue.

La caféine augmente le rythme cardiaque. La pratique d'un sport diminue les risques de maladie.

Un préjugé est une idée véhiculée par un groupe de personnes sans avoir fait l'objet d'étude scientifique. Puisqu'elle est répétée de façon régulière, la plupart des gens pensent que c'est la vérité. Souvent, même après qu'un préjugé ait fait l'objet de recherches scientifiques qui le contredise, les gens vont continuer à croire à ce préjugé. Il existent des préjugés favorables ou défavorables concernant à peu près tous les sujets: langue, religion, race, profession, handicap, sexualité, etc.

Un préjugé est une idée qui n'a pas été étudiée objectivement mais que les gens prennent pour une vérité. Il existe des préjugés favorables et des préjugés défavorables.

601-904 : 3

NORME LINGUISTIQUE. Usages linguistiques auxquels les locuteurs doivent se conformer afin de préserver l'intercompréhension. Les différents usages correspondent aux niveaux de langue (recherché, familier, populaire).

On se conforme à la norme quand on utilise le mot voiture ou auto (et non pas char) et quand on dit la fille avec qui je sors au lieu de la fille que je sors avec.

L'utilisation du niveau de langue familier est en opposition avec les objectifs de la norme linguistique. Ainsi, il ne faudrait pas dire porte-ordures mais pelle à poussière (France) ou pap veut m'voir à soir mais l'auteur de mes jours aimerait avoir l'honneur de ma présence ce soir.

Dans la société, on accepte l'idée qu'il y a une bonne façon de parler. Ainsi, parmi les différents niveaux de langue (recherché, familier et populaire), la plupart des gens croit qu'il faut utiliser le niveau recherché. Le fait de favoriser un parler plus international est bénéfique à l'intercompréhension entre locuteurs d'une même langue mais de régions différentes. Notons qu'il n'existe aucun argument scientifique pour supporter l'idée d'une seule et unique bonne façon de parler.

L'idée d'une seule et unique bonne façon de parler recommandée par les grammairiens normatifs n'est pas appuyée par les linguistes qui voient les niveaux de langue comme un fait et non pas comme une plaie à guérir.

601-904 : 4

DIALECTE Variété parlée d'une langue pour une région donnée. Le français québécois est un dialecte du français.

Le français québécois et le français martiniquais sont des dialectes du français. L'anglais américain (Etats-Unis) et l'anglais australien sont des dialectes de l'anglais.

La L.S.Q., le créole haïtien et le code routier ne sont pas des dialectes.

Les langues naissent et évoluent tout au long de leur vie (sabir, pidgin, créole). Même lorsqu'elles ont un statut officiel, elles continuent d'évoluer dans les différentes régions où elles sont parlées (ou signées); ce sont ces variantes régionales que l'on nomme: dialecte. Si deux personnes se comprennent en parlant chacun leur dialecte, alors ils parlent la même langue, sinon, ce sont des langues distinctes.

Les langues ne cessent d'évoluer à travers le temps et les régions. Les variantes parlées d'une langue dans les différentes régions (Québec, France, Martinique, etc) sont appellées dialecte.

601-904 : 5

STATUT LINGUISTIQUE Position d'une langue par rapport à la société. On réfère aux différents idiomes sous les appellations suivantes: internationale, officielle ou nationale, véhiculaire, minoritaire (reconnue et non- reconnue), et vernaculaire.

L'anglais, le grec, l'arabe sont des langues internationales. Le français et l'anglais ont le statut de langues officielles du Canada. La L.S.Q. est une langue minoritaire non-reconnue.

Les qualificatifs (belle, poétique, commerciale, etc) associés à certaines langues n'informent pas sur le statut linguistique d'une langue.

Les linguistes étudient les langues et les décrivent en terme linguistique. Pour eux, toutes les langues sont égales entre elles. Par contre, les membres du gouvernement

qui prennent des décisions quant au statut à accorder à telle ou telle langue se basent sur des critères socio-économiques. Ainsi, ils accordent à certaines langues un statut (officielle, minoritaire, internationale, etc.) selon le pouvoir politique et économique détenu par le groupe utilisateur de la langue X.

Il importe de dissocier la valeur linguistique d'une langue et son statut linguistique puisque le statut linguistique est accordé uniquement selon des critères socio-économiques.

601-904 : 6

INTERACTION SOCIALE. Relation que les groupes sociaux entretiennent; il peut s'agir d'appui, d'indifférence ou d'opposition.

Appui de l'ensemble des professeurs aux groupes écologistes. Les groupes linguistiques minoritaires doivent faire des revendications pour défendre leurs intérêts (les Fransaskois veulent gérer leurs écoles, Le Devoir 16 août 91).

Les décisions d'une personne inconnue du public par rapport à son travail. Les relations entre les membres d'une famille sur un sujet qui concerne cette famille.

Les différents mouvements ou groupes sociaux entretiennent des relations d'appui, d'indifférence ou d'opposition. Afin de faire reconnaître certaines idées, intérêts ou valeurs, les différents mouvements sociaux s'organisent pour obtenir ce pour quoi ils luttent (par rapport à des questions linguistiques, environnementales, politiques, etc). Les relations que les groupes entretiennent changent régulièrement. Ainsi, certains groupes peuvent s'opposer l'un à l'autre pour une période et s'appuyer à un autre moment.

L'appui, l'opposition et l'indifférence sont les types d'interaction que les groupes sociaux entretiennent entre eux.

601-904 : 7

BILINGUISME. Situation linguistique où un locuteur utilise alternativement, selon le contexte, deux langues différentes. Il n'existe pas d'entente quant au degré de compétence requis pour qualifier un individu de bilingue.

Une personne qui parle le français et l'arabe est une personne bilingue, tout comme une personne qui parle le français et signe en L.S.Q..

Une personne qui ne peux dire ni comprendre un message dans une langue seconde est unilingue.

Pour pouvoir dire qu'elle est bilingue, une personne doit être en mesure de dire son message et de comprendre son interlocuteur dans une langue autre que sa langue maternelle. Les linguistes ne s'entendent pas quant à un niveau de compétence qui déterminerait le seuil requis pour le bilinguisme. Plusieurs pays à travers le monde sont officiellement bilingues, cela ne veut pas dire que chaque citoyen parle deux langues, mais que deux langues sont reconnues officiellement.

Une personne bilingue maîtrise à un degré quelconque une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Il peut s'agir d'une langue orale ou d'une langue signée.

601-904 : 8

FRANCOPHONIE Collectivité constituée par les peuples parlant le français, basée sur le sentiment d'appartenance à ce groupe.

Le rassemblement de francophones venant du monde entier, comme celui de Québec 86, où les gens fêtent et partagent leur culture francophone. Le Sommet des pays francophones.

Pour la langue arabe, par exemple, il n'existe pas de regroupement ni de mouvement ayant pour but la promotion de la langue et de la culture arabe.

L'idée d'un rapprochement structuré entre locuteurs et pays francophones constitue la francophonie. Cela veut dire que les francophones s'organisent économiquement (Sommet des pays francophones) et culturellement (fêtes populaires internationales) afin de promouvoir la culture francophone et de défendre les intérêts des locuteurs et des pays francophones.

Le sentiment d'appartenance à la culture francophone s'exprime à travers différents regroupements économiques et culturels qui visent à faire connaître et à promouvoir la langue française.

601-904 : 9

ÉVOLUTION LINGUISTIQUE Changements continuels de toute langue à travers le temps. Les changements peuvent se produire à l'intérieur d'une langue ou donner naissance à une nouvelle langue.

Les néologismes: mère-porteuse, diester. Nouvelles structures syntaxiques comme: la fille que je sors avec ou l'auto que je parle.

Les mots qui ne changent pas de sens, cultiver a le même sens depuis l'année 1200. Les structures stables (sujet-verbe-complément) d'une langue.

Puisque les langues doivent répondre aux besoins des gens qui l'utilisent, elles sont modifiées selon les réalités nouvelles; il est possible d'ajouter de nouveaux mots, de modifier certains morphèmes et de transformer des structures syntaxiques. En fait, ces changements ont lieu de façon permanente sans que personne en soit vraiment conscient. En général, les gens acceptent difficilement les changements linguistiques. Ils les voient comme une détériorisation de leur langue.

Les langues évoluent à travers le temps afin de répondre aux besoins de la communauté. Les changements les plus fréquents sont au niveau du vocabulaire mais la syntaxe subit aussi des modifications.

601-904 : 10

FONCTION SOCIO-POLITIQUE: Rôle que joue un ou plusieurs éléments (religion, langue, groupe ethnique, etc) d'un groupe social. Exemple de rôle d'une langue: identification, assimilation, promotion-dévalorisation sociale, unification-désintégration nationale.

Les diverses langues de la Yougoslavie (serbe et croate) contribuent à la désintégration nationale. Au Canada, l'anglais sert d'outil d'assimilation des minorités linguis-

tiques (francophone, tribus indiennes). Au Québec, le français joue un rôle important dans l'unité nationale québécoise.

Les activités sportives municipales ne jouent pas de rôle socio-politique. Le régime alimentaire d'une personne n'a pas de fonction socio-politique.

La langue et la religion sont deux composantes qui structurent la société. Les fonctions qu'elles remplissent peuvent être: l'identification à un groupe (linguistique, culturel, ou religieux); la promotion ou la dévalorisation sociale, l'assimilation, l'unification ou la désintégration nationale. Ainsi, en Haïti, il vaut mieux parler français pour accéder à des postes importants. Au Pakistan, la religion musulmane a contribué à la mise sur pied du pays.

La langue est plus qu'un système de communication; elle a aussi des fonctions sociales et politiques telles que: l'intégration, l'identification, la promotion ou dévalorisation sociale, l'assimilation, l'unification ou la désintégration nationale.

340-101 : 1

PHILOSOPHIE : Recherche de la sagesse, réflexion critique sur les questions relatives à la connaissance et à l'action. Élaboration de conceptions du monde et de la vie.

Socrate remet en question les certitudes de son époque. Descartes défend la raison humaine. Hegel définit un système du monde.

Un préjugé. Le sens commun. Une pensée non-réfléchie.

La philosophie est une quête de sens qui se veut critique et rationnelle. Elle aboutit quelquefois à une conception globale de la réalité. Elle est toujours une pensée approfondie et critique.

La philosophie est une forme de connaissance rationnelle qui cherche à définir le sens de la vie.

340-101 : 2

CONNAISSANCE : Ensemble des représentations adéquates des objets ou des pratiques comme les connaissances techniques, artistiques, scientifiques, philosophiques.

Les techniques : électrotechnique, informatique, ingénierie. Les sciences : mathématiques, biologie, psychologie. Les connaissances pratiques.

L'ignorance. Les superstitions. La pensée mythique. Les analogies abusives : astrologie, etc.

Connaître c'est être capable de maîtriser, de comprendre ou d'expliquer une chose. La connaissance scientifique est supérieure en raison de la rigueur de ses méthodes.

La connaissance est le contenue et le processus de compréhension de la réalité.

340-101 : 3

MORALE : Conception du bien et du mal propre à une époque ou à une culture donnée.

Juger qu'un acte est bien ou mal. Agir en fonction de certaines valeurs. Une morale est généralement le fait d'un certain groupe.

Agir impulsivement, à l'encontre de ses valeurs ou sans en tenir compte. Si on ne partage pas les valeurs d'une personne, il se peut qu'on juge son comportement immoral.

Une morale est une conception personnelle du bien et du mal dont l'origine est le plus souvent sociale : elle reflète une culture ou les valeurs d'un groupe particulier de gens, une religion, une idéologie, etc.

Les morales sont relatives, elles varient selon les individus, les cultures, les époques.

340-101 : 4

ART : Mode de représentation visant à satisfaire le sentiment esthétique et permettant l'expression de soi.

La peinture, la musique, le théâtre, le cinéma.

La technique, la vie quotidienne.

L'art permet l'expression de soi de l'artiste, sa perception, sa conception, ses émotions. Elle est aussi un processus social visant à satisfaire le besoin d'évasion, de rêverie imaginaire, de partage (catharsis, purification de l'âme par identification émotionnelle).

L'art est une forme de connaissance et d'expression à travers divers médias.

340-101 : 5

LANGAGE : Faculté d'expression et de communication verbale ou signée de la pensée.

La communication verbale, la lecture et l'écriture. La communication par signes.

Le code de la route, la danse des abeilles, les cris.

La faculté de langage est le propre de l'être humain. Elle permet le développement de la connaissance et la communication des idées. Elle est à la base de la culture.

La faculté de langage est au fondement des langues et de la communication.

340-101 : 6

RAISON : Faculté de bien juger, de discerner le vrai du faux et le bien du mal.

La pensée logique. Les mathématiques. Les systèmes philosophiques. Les sciences.

Les superstitions, les croyances religieuses, les sciences occultes.

La raison est une faculté qui permet de connaître la réalité. Elle est à la base de la logique et des sciences : c'est le rationnel. Sous l'angle moral, à partir de valeurs définies, la raison définit aussi ce qui est raisonnable.

La raison est une faculté spécifiquement humaine. Elle est à la base de la connaissance.

340-101 : 7

DOUTE : Incertitude. Remise en question des conceptions admises. Considérer ces

conceptions comme fausses.

Remettre en question une croyance commune. Critiquer, remettre en cause une opinion : «les ovnis existent, Dieu est un homme, la science est infaillible».

Croire aveuglément en un système de pensée. Ne jamais rien remettre en question: religion catholique, musulmane, ésotérisme.

On ne parle pas de doute philosophique lorsqu'on pense à de simples incertitudes pratiques. Le doute est une méthode de pensée qui permet de faire évoluer nos conceptions en remettant en cause les opinions admises qui peuvent être fausses.

En philosophie, le doute a un rôle crucial : il permet de faire évoluer la pensée.

340-101 : 8

CRITIQUE SOCIALE : Jugement d'appréciation favorable ou défavorable à propos d'une situation sociale. Les actions qui en découlent.

L'opposition critique le gouvernement pour ses politiques. Les syndicats réclament des changements aux conditions de travail. Les révolutionnaires veulent changer la société.

Le Parti au pouvoir défend les politiques du gouvernement. Les gens sont indifférents à la misère des pauvres.

La critique sociale a pour fonction de faire évoluer l'organisation de la société. Elle peut prendre des formes extrêmes comme dans le cas d'une révolution. Elle peut aussi s'exprimer dans des formes démocratiques: manifestations, pétitions, livres, etc.

La critique sociale cherche à améliorer la société en critiquant ses contradictions.

340-101 : 9

SUJET : Je. L'être humain comme source de sa propre pensée, de ses propres actions, en face des objets auxquels elles s'appliquent. La personne en elle-même.

Je ne perçois pas les choses comme une autre personne. Un artiste exprime sa subjectivité dans ses oeuvres.

Les rôles sociaux — étudiant, travailleur, etc. — sont stéréotypés. Les vérités scientifiques sont objectives.

Toute la complexité humaine — les différences émotionnelles, les désirs, les passions — s'exprime dans ce concept de sujet. Je suis un sujet, c'est à dire un être complet, en conflit ou en contradiction avec soi-même, qui hésite, s'emballe, etc.

Le véritable «je» est obscur à soi-même mais s'exprime comme subjectivité.

340-101 : 10

ESPRIT : Lieu de la pensée. Réalité pensante. Synonyme du mental. On distingue l'esprit du corps.

La pensée, la représentation mentale (images, symboles, idées).

La matière, les choses purement physiques. Le corps au sens biologique.

L'esprit n'est pas une entité immatérielle mais la partie pensante de l'être humain.

L'esprit ne peut être sans le corps mais l'humain n'est pas humain sans l'esprit.

L'esprit : là où ça ressent, où ça pense, où ça veut.

340-201 : 1

SYSTÈME : Ensemble d'éléments organisés, liés entre eux par diverses interactions.

Un aéroport, un collège, une cellule vivante. Le système scolaire, un être humain.

Un amas sans forme. Des éléments sans organisation.

Tout ensemble organisé qui a une activité, des intrants, des extrants, des rétroactions peut être considéré comme un système. Le concept de système permet de concevoir les liens organiques qui existent entre divers éléments et processus.

Un système se définit par son activité et ses échanges avec un environnement déterminé.

340-201 : 2

ENVIRONNEMENT NATUREL : Lieu de vie des êtres vivants. L'eau, l'air, la terre, les plantes et les animaux.

Un lac, une forêt. Les rapport entre les animaux et leurs aliments.

Ce qui est le fruit de l'activité humaine, de l'individu. Environnement artificiel : une ville.

L'écologie est l'étude des équilibres et déséquilibres qui s'établissent entre les divers écosystèmes formant l'environnement naturel. Souvent l'activité humaine (chasse, agriculture, industrie) provoque des déséquilibres graves dans l'environnement naturel par la pollution de l'eau, de l'air, de la terre et la destruction des habitats.

L'environnement naturel vit en obéissant à des lois précises qui définissent son fragile équilibre.

340-201 : 3

DOMINANCE : Capacité de contrôler son environnement, d'imposer ses décisions et de disposer des ressources. L'inégalité entre individus d'une même espèce ou d'espèces différentes.

Les loups délimitent des territoires de chasse. Les gorilles vivent en communauté selon une hiérarchie naturelle précise. Les êtres humains recherchent le pouvoir.

La gazelle qui est mangée par le lion. Une personne qui meurt d'une infection. Des femelles qui sont dominées par les mâles d'une certaine espèce animale.

La dominance est une supériorité naturelle ou sociale en vertu d'une capacité ou d'un pouvoir. C'est un phénomène inévitable qui caractérise la vie même. On établit une dominance, par exemple sur un territoire, pour s'assurer de la libre jouissance des ressources qu'il contient.

La dominance est un processus naturel où certaines inégalités se font jour (entre dominants et dominés).

340-201 : 4

ENVIRONNEMENT INTERPERSONNEL : L'ensemble des rapports personnalisés entretenus entre individus (groupes, famille, amis)

Les relations émotionnelles à l'intérieur d'une famille : père, mère, fils, fille, etc. Les relations entre amis.

Les rapports purement fonctionnels : avec la caissière à la banque, avec le secrétaire du dentiste, avec le plombier, etc.

Lorsque je suis une personne pour un autre (et non seulement un individu), lorsque je compte d'une manière ou d'une autre en tant que personne, alors on peut dire que je fais partie de son environnement interpersonnel. La qualité de son environnement interpersonnel est fondamentale pour tout individu, pour son bonheur comme en vue de sa croissance personnelle.

Mon entourage, mon milieu de travail, ma famille, mes amis, mes amours, forment mon environnement interpersonnel.

340-201 : 5

ENVIRONNEMENT SOCIAL : Ensemble des contraintes extérieures s'appliquant aux individus membres d'une même collectivité ; ces contraintes sont souvent appliquées par les institutions.

Un village agricole en Chine. Une ville dans l'antique empire égyptien. Un quartier de la ville de New York : le Bronx.

La forêt vierge inhabitée. Un désert où je suis seul. La planète Mars.

Le fait de vivre en société est inhérent aux êtres humains. Il faut alors se plier à diverses règles de conduites, apprendre une langue, une culture, suivre son époque. L'individu est très influencé par les institutions sociales. L'être humain est un être fondamentalement social : par le langage, les coutumes, le mode de vie, la culture qu'il partage avec les autres.

De la naissance à la mort, nous sommes des êtres sociaux.

340-201 : 6

INSTITUTION : La forme concrète de l'environnement social. Structure organisée, stable mais capable d'évolution. La famille, l'école, le système des entreprises, le Parlement, sont des institutions importantes.

Un collège, une école, l'armée, l'Église catholique, la Régie de l'assurance automobile.

Le groupe de mes amis, une classe, une foule inorganisée.

Les institutions sont structurées et disposent d'un certain pouvoir; c'est pourquoi elles semblent souvent contraignantes pour les individus avec leurs règles, leurs procédures, etc. Les êtres humains érigent eux-mêmes les institutions qui ensuite les régissent. Les institutions sont de différents types : institutions religieuses, sociales et communautaires, politiques, médiatiques, etc.

Dans notre vie sociale, nous sommes continuellement en rapport avec différentes institutions.

340-201 : 7

ESPACE INFORMEL : Définition sociale des distances entre les personnes, dotée d'une signification culturelle.

La distance considérée comme limite personnelle varie selon les cultures : les méditéranéens sont plus proches, les anglais sont plus distants.

L'organisation architecturale d'une ville. L'ameublement d'une maison.

L'espace informel est une perception des distances entre les gens qui est subjective mais définie culturellement. On peut distinguer les distances intime, personnelle, sociale et publique. Par exemple : la définition de la «bulle personnelle» ou de la distance considérée comme intime peut varier grandement selon les cultures.

La définition de la bulle personnelle fait partie de l'intégrité et de l'identité de la personne.

340-201 : 8

CULTURE : Ensemble des traditions, techniques, objets et institutions qui caractérisent un groupe humain couplé à l'ensemble des significations qui s'y rattachent.

Une émission télévisée, une sculpture, une opinion communément partagée, une cuisine nationale.

Les fonctions biologiques : respirer, manger. Les lois physiques : la gravitation universelle.

La culture est ce qui distingue l'être humain des autres animaux. On oppose souvent nature et culture. Toute culture a une certaine unité : la langue, les moeurs, les coutumes, le mode de vie, les manières de faire. Les personnes sourdes qui utilisent couramment la L.S.Q. (ou une autre langue signée) forment une culture distincte de la culture dominante des entendants. La culture se transmet par l'éducation.

Tout individu appartient à une culture déterminée où il puise ses conceptions et ses manières de faire.

340-201 : 9

IDÉOLOGIE : Système cohérent de représentations de la réalité sociale. Conception partiale de cette réalité. Filtre de perception. Expression des intérêts particuliers d'un groupe ou d'une classe sociale. Croyances qu'elle véhicule.

Le féminisme, le libéralisme, le communisme, l'écologisme.

Le système de pensée d'un seul individu. La pensée scientifique.

Les idéologies sont des lieux d'identification pour les adhérents. De nos jours, le libéralisme, le féminisme, l'écologisme et l'idéologie du «Nouvel-âge» sont des idéologies très en vogue. On peut dire qu'une idée qui est un préjugé ou une conception irréfléchie et habituelle fait souvent partie d'une certaine idéologie comme le racisme, le catholicisme ou le libéralisme. Cependant certaines idéologies sont très élaborées et cohérentes.

Les idéologies fournissent une représentation cohérente de la vie sociale et des actions qu'il faut accomplir.

340-201 : 10

SAVOIR : L'ensemble des choses que les gens croient connaître. Exemples : Croyances non-fondées : astrologie, religion. Connaissance rationnelle : techniques, philosophie. Sciences : biologie, linguistique.

Le savoir traditionnel : le sens commun, l'astrologie. La connaissance : la philosophie, la technique. La connaissance scientifique : physique, biologie, sociologie, etc..

L'ignorance, le manque de connaissance. Le non-savoir. La prétention non-fondée de savoir.

Le savoir inclut la connaissance rationnelle (sciences et techniques par exemple) et les discours mythiques et analogiques (comme l'astrologie). C'est tout ce qu'on croit savoir. Attention, un savoir est une chose que quelqu'un prétend connaître (savoir vrai) mais cela n'implique aucune validité : que quelqu'un croit savoir une chose n'implique pas que cette chose soit vérifiée ou corroborée par l'expérience ou la réflexion (exemple : les sciences occultes). Ça reste néanmoins un savoir.

Le savoir est un discours de vérité ou qui se prétend tel.

340-301 : 1

CONSCIENCE : Présence vécue à soi-même. Présence de quelque chose à l'esprit: objet de pensée.

Comprendre ce qui s'est passé dans son enfance. S'apercevoir que la société est injuste. Saisir la finitude de la vie (la mort).

Ne pas savoir pourquoi on s'est mis en colère. Ne pas saisir le sens des gestes de quelqu'un.

La conscience est toujours conscience de quelque chose, il n'y a pas de conscience pure sinon la conscience que j'ai conscience de quelque chose. La conscience est une ouverture psychique sur le monde.

L'être humain est un être conscient.

340-301 : 2

INCONSCIENT : Lieu des représentations profondes auxquelles la conscience n'a pas accès : pulsions, instincts liés à la sexualité ou à l'agressivité. S'exprime dans le rêve, les lapsus, l'imaginaire, etc.

Les lapsus, les rêves, la névrose d'obsession, les phobies.

Pouvoir expliquer les véritables raisons d'un comportement. Ce que je pense consciemment : le rationnel.

L'inconscience est un bassin d'énergie vitale rempli de représentations émotionnelles qui s'entrechoquent et forment mes motivations profondes. Les motifs inconscients sont puissants mais inconnus du moi.

Le psychisme est scindé entre le conscient et l'inconscient.

340-301 : 3

DÉSIR : Puissante impulsion envers une personne ou un objet. On distingue les désirs conscients et les désirs inconscients.

Avoir envie d'un partenaire sexuel. Vouloir fortement faire un voyage. Rêver que je possède une Rolls-Royce.

Être indifférent envers quelqu'un. Trouver que les Rolls-Royce sont sans intérêt. Penser que les voyages sont embêtants.

Le désir est ce qui m'ouvre aux autres et aux choses. C'est une forte motivation. Désirer un objet, c'est justifier son existence par lui et aussi se donner un motif de lutter pour lui.

Le désir est le piment de la vie.

340-301 : 4

PASSION : Intérêt impérieux très puissant et potentiellement exclusif envers une personne, une idée ou une chose. La passion s'oppose à la raison.

Aimer une personne à la folie. Collectionner les timbres et s'en occuper tous les jours. Faire du ski le plus souvent possible.

Aimer faire une chose à l'occasion. Boire de l'alcool une fois par mois. Trouver la passion d'un autre détestable.

La passion exclusive est dangereuse et fait perdre à l'homme sa liberté. Une passion est une force dévorante. Seule une passion peut lutter et réduire l'importance d'une autre passion.

La passion est un souffle qui emporte tout l'être.

340-301 : 5

VOLONTÉ : Faculté de décider consciemment et librement. Constance dans la pensée et l'action. Puissance guidant l'action.

Un politicien qui défend la même idée pendant 30 ans. Une personne handicapée qui parvient à vivre pleinement. Un athlète.

Avoir le goût d'une chose, mais ne rien faire pour l'obtenir. Abandonner toujours ce que l'on entreprend.

Il ne faut pas surestimer l'importance de la volonté, car la volonté va chercher sa force et ses motifs ailleurs : dans le désir, la passion, etc. Mais d'un autre côté, ces impulsions sans volonté seraient impuissantes.

La volonté est la force de l'esprit.

340-301 : 6

AUTRUI : L'autre par rapport à moi-même. L'autre en tant qu'il entretient un rapport personnalisé avec moi.

Par rapport à moi : mes parents, mes frères et sœurs, un ami, une amie, etc.

Une personne qui m'est indifférente, à laquelle je n'ai porté aucune attention.

Autrui n'est pas simplement l'autre, mais bien un certain autre qui compte pour moi. Autrui signifie pour moi quelque chose (positif ou négatif) et donc me constituer.

Autrui est mon miroir.

340-301 : 7

PERSONNE : L'individu considéré en lui-même dans sa globalité. Point de vue opposé à celui de l'objet. La personne s'exprime à travers sa personnalité. Dignité de la personne, droits de la personne.

Je peux jouer plusieurs personnages car j'ai plusieurs rôles dans la vie. La subjectivité d'un individu, sa personnalité.

Un robot, un animal.

La personne que je suis est un être global, compexe, incluant plusieurs dimensions: mon corps, ma sensibilité, mon intelligence, mes talents, ma subjectivité. Être considéré en tant que personne c'est être traité avec respect.

Chaque personne est unique.

340-301 : 8

LIBERTÉ : Qualité de ce qui n'obéit qu'à sa propre volonté indépendamment de toute contrainte.

Décider de ne pas aller à la guerre. Changer son mode de vie. Affirmer une opinion politique.

Être emprisonné pour ses opinions. Se sentir obligé de penser comme les autres. Obéir sans discernement à quelqu'un.

La liberté n'est pas le laisser faire, la licence faire tout et n'importe quoi. C'est plutôt une qualité de l'être responsable qui décide sans contrainte des règles qui régissent sa vie.

Être libre c'est s'autodéterminer.

340-301 : 9

SENS : Signification pratique d'un signe, ses implications, son pourquoi. Orientation d'une action, le but poursuivi. Raison de vivre, l'essentiel d'une existence.

La religion qui explique le but de la vie. Une philosophie qui forme un système. Une personne qui se sent justifié d'agir.

La mort d'un enfant paraît absurde. Je ne sais plus où j'en suis.

L'être humain donne un sens aux choses, aux signes. Lorsqu'il trouve une situation absurde, il souffre et il cherche alors à surmonter son malaise en constituant une explication.

La philosophie est une quête de sens.

340-301 : 10

BONHEUR : Satisfaction complète, bien-être intégral. Considéré soit comme absence de douleur, soit comme réalisation de toutes nos inclinaisons (besoins, désirs). À distinguer du simple plaisir.

Être en amour. Vivre un moment de calme et d'harmonie. Réussir un grand défi.

Une peine d'amour. Souffrir de la perte d'un ami ou de la mort d'une personne proche.

Le bonheur parfait est inaccessible bien que toujours poursuivi. C'est un idéal. Être heureux est un sentiment réel mais fugace. Le bonheur est une notion qui cristalise tous les désirs des êtres humains.

Le bonheur est un idéal personnel.

340-401 : 1

VALEUR MORALE : Notion idéale qui définit des normes aussi bien pour l'intention que pour la conduite en termes de bien et de mal. Croyance morale. Synonyme: valeur pratique. Les valeurs morales concernent le comportement humain.

Une personne considère que l'homosexualité est dégoutante (valeur morale négative), une autre la considère très naturelle et valable (valeur morale positive). Autres valeurs : la justice, la liberté, le travail, la paix, la réussite, le partage, la reconnaissance sociale, etc.

J'aime les frites mais mon ami les déteste (simple préférence). L'eau boût à 100° c (valeur logique). Picasso est un grand peintre (valeur esthétique).

Les valeurs morales définissent le bien et le mal selon une certaine croyance relative à un groupe de personnes, une culture, une époque donnée. Il n'y a pas de valeur morale universelle. Les valeurs morales ne sont pas dans la nature : ce sont des inventions humaines. On doit distinguer les valeur affirmées des valeurs effectives ainsi que les valeurs idéales des valeurs vécues.

Les valeurs morales sont des notions idéales ou concrètes qui concernent la manière de mener notre vie.

340-401 : 2

RESPONSABILITÉ : Capacité de répondre de ses actes et d'assumer les conséquences de sa liberté.

J'ai voulu un enfant alors je veille à son bien-être, à son éducation. Je décide de tuer quelqu'un alors je suis responsable de sa mort, je dois en assumer les conséquences pénales.

Ne pas nourrir ou soigner son enfant par ignorance. Ne pas assumer les conséquences d'un acte : insulter un ami inutilement sans s'excuser et croire sincèrement que c'est sans conséquence.

La responsabilité est une notion personnelle et sociale. Vis-à-vis soi-même ça signifie être congruent (cohérence entre les actes et les paroles). Vis-à-vis des autres ça signifie pouvoir répondre (se justifier ou accepter les conséquences) de ses actes et de ses paroles. La responsabilité présuppose la liberté (j'aurais pu faire autrement). Si je suis véritablement obligé de faire une chose, alors je ne suis pas responsable des conséquences.

La responsabilité est une conséquence de la liberté : il faut assumer les résultats qui découlent de nos choix et de nos actes qui les expriment.

340-401 : 3

ENGAGEMENT : Fidélité à une parole donnée. Agir en fonction de ses valeurs. Congruence entre la pensée et l'action.

Être impliqué dans le journal étudiant. Être bénévole dans un centre d'accueil. Consacrer sa vie à un travail ou à une cause : l'environnement.

Ne jamais s'impliquer dans quoi que ce soit. Refuser de promettre quoi que ce soit à quiconque. Agir sans réfléchir, impulsivement et sans égard aux conséquences.

S'engager c'est réaliser en actes ce que l'on a conçu en pensée ; c'est agir en fonction de ce que l'on croit, de ce que l'on aime. L'engagement a souvent une dimension sociale : s'engager pour un cause.L'engagement est une direction, une tendance que l'on suit jusqu'au bout. S'engager c'est accomplir un projet, seul ou, plus souvent, avec d'autres. Pro-jet : se jeter vers... , s'engager à... , s'accomplir dans ...

L'engagement suppose la liberté et la gratuité, c'est-à-dire le libre choix et la persévérance malgré les obstacles et les échecs.

340-401 : 4

ÉCHELLE DE VALEURS : Graduation des valeurs morales pour établir un ordre de priorité entre elles.

Je préfère le plaisir à la santé : alors je fume. Pour moi, la religion prime sur mes désirs : je ne fais pas l'amour avant le mariage.

Je ne suis pas capable de choisir entre le sport et les études. J'agis toujours par rapport à l'opinion des autres.

Même si les valeurs n'expliquent pas tous nos choix et nos actes (il arrive que nous soyons contradictoires ou incohérents), lorsque nous avons des choix à faire, nous devons mettre un ordre de priorité entre elles car nous ne pouvons toutes les satisfaire avec autant d'intensité. D'ailleurs plusieurs valeurs se contredisent entre elles ou sollicitent le même investissement. Attention, les valeurs déclarées ne sont pas toujours les valeurs réelles!

Chacun a une échelle de valeurs qui lui est propre.

340-401 : 5

ACTION : Intervention volontaire et consciente sur soi ou sur l'environnement. Combinaison d'actes. On distingue les actions irrationnelles et les actions rationnelles orientées vers une fin.

Pratiquer un art martial. Signer une pétition contre la peine de mort. Peindre un modèle.

Si je tombe, j'ai le réflexe de me retenir. J'ai eu un accident de voiture.

Une action est une combinaison d'actes ou de gestes. Les actions rationnelles sont posées comme étapes ou moyens dans la réalisation d'un certain but (la fin visée). Les actions irrationnelles sont posées apparemment sans raison mais en fait pour des motifs inconnus de moi ou inavouables : en tout les cas, elles ne semblent pas correspondre à une explication logique, à une raison évidente ; souvent leur motiva-

tion est émotionnelle.

Agir c'est chercher à modifier son environnement ou à affecter une personne ou un groupe dans un sens déterminé.

340-401 : 6

POUVOIR : Capacité d'agir avec succès en disposant d'autorité ou de moyens coercitifs. Exercice d'autorité (d'influence) ou de force en vue d'une fin.

Un policier donne une contravention. Un politicien vote pour une loi. Un chef d'entreprise ferme une division de la compagnie et licencie des ouvriers.

Les vieillards dans un centre d'accueil qui ne contrôlent rien. Les sans-abri qui n'influencent personne. Les pauvres du tiers-monde qui n'arrivent pas à sortir de la misère.

Le pouvoir est essentiel si on veut réussir quelque chose et son absence complète est débilitante. Par contre, les abus de pouvoir sont injustes et opprimants. Le pouvoir corrompt ses détenteurs s'ils n'ont pas une ligne de conduite très stricte. Le pouvoira un caractère social et politique.

Le pouvoir est un «mal nécessaire» ; s'il permet d'accomplir de grandes choses, il est aussi à l'origine de bien des injustices.

340-401 : 7

HIÉRARCHIE : Classement à l'intérieur d'un groupe selon des critères d'importance et le pouvoir relatif.

Les riches et les pauvres (classes sociales). Les chefs et les simples soldats. Les hommes et les femmes dans notre société.

Des relations fraternelles et amicales entre personnes. L'égalité entre les hommes et les femmes. La camaraderie des membres d'un club de loisir.

Toute société humaine est hiérarchisée. Certaines hiérarchies se justifient mais plusieurs sont injustes. Les puissants comme les simples peuvent avoir intérêt à l'existence d'un ordre hiérarchique si on y retrouve une certaine équité.Il semble que la hiérarchie sociale corresponde à une contrainte fonctionnelle, c'est pourquoi il est difficile de s'en débarasser. Pourtant toute hiérarchie n'est pas justifiable, au contraire!

Toutes les communautés comportent une hiérarchie sociale.

340-401 : 8

LUTTE SOCIALE : Opposition divisant des groupes, classes ou collectivités et entraînant une confrontation ou un conflit entre forces adverses.

Une grève des travailleuses du vêtement. Une manifestation étudiante. Une guerre civile.

Les déshérités qui acceptent leur sort et ne font rien. Chacun est satisfait de l'ordre social. Absence de critiques.

Les luttes sociales sont inhérentes à la vie en société car il y a toujours des forces et

des pouvoirs qui s'affrontent pour des intérêts divergents, un nouveau partage du pouvoir, plus de justice pour certains groupes, etc. Tout comme les luttes syndicales et politiques, on remarque que les revendications féministes et écologistes sont des formes très contemporaines de luttes sociales.

Les luttes sociales font souvent évoluer la société : assurance-chômage, droit de vote des femmes, etc.

340-401 : 9

VIOLENCE : Imposition de sa volonté par le recours à la force et à la contrainte. On distingue la violence physique (exemple : frapper quelqu'un) de la violence symbolique (exemples : insultes, intimidation verbale).

Le viol des femmes et des enfants. Les policiers qui frappent les manifestants. Un vol à main armée. Une guerre.

Certaines tribus sont tout à fait pacifiques. Le respect mutuel entre gens égaux qui règlent leurs conflits par la discussion. La discussion démocratique : élections, référendums, débats, etc.

La violence est un problème social très grave et très répandu qui mène toujours à de graves injustices. Mais quelquefois elle est inévitable, comme pendant une révolution insurrectionnelle contre un pouvoir oppressif. Elle est toujours l'expression d'un malaise ou d'une dysfonction dans la société.

La violence découle de l'agressivité humaine et de circonstances particulières où elle apparaît, à tort ou à raison, comme solution à un problème.

340-401 : 10

LE POLITIQUE : Lieu d'exercice des différentes formes de pouvoir. Rapports sociaux impliquant l'exercice d'un pouvoir. La politique est une partie du politique : elle se définit comme lutte en vue du pouvoir d'État.

La libération de la femme, l'indépendance du Québec, le chômage des jeunes sont des questions politiques.

Les rapports entre deux amis. Les vérités mathématiques. Un amour égalitaire entre deux personnes.

Les rapports humains impliquent souvent une différence de pouvoir entre les personnes et les groupes alors ils ont toujours une dimension politique. Certains dominent et d'autres sont dominés. Les luttes politiques visent à une redéfinition de la hiérarchie sociale ou à un partage différent des ressources. Les échanges sur les priorités et l'orientation de la société forment la vie politique d'une population.

Tous les rapports de pouvoir sont politiques.

A.7 - Tests de compréhension conceptuelle : exemples

TEST DE COMPRÉHENSION CONCEPTUELLE

Canevas

Concept : «concept» (ID=indice de difficulté de 1 à 5)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de «concept».

2. (1 point) Donnez un exemple de «concept général» qui ne fait pas partie de «concept» (contre-exemple ou différenciation).

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de «concept».

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de «concept général» qui ne fait pas partie de «concept».

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de «concept» ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

«situation problématique afférente au concept»

Expliquez cette situation en utilisant le concept de «concept».

EXEMPLES DE TESTS DE COMPRÉHENSION CONCEPTUELLE

Cours : Philosophie 301

Concept : 1- Conscience (ID=3)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de conscience.

2. (1 point) Donnez un exemple de phénomène psychique qui ne fait pas partie de la conscience.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de conscience.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de phénomène psychique qui ne fait pas partie de la conscience.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de conscience ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Henri est sourd. Il a changé d'école. Maintenant il va à l'école avec les entendants. C'est sa première journée dans sa nouvelle école. Il se sent tout perdu. Il a très peur de faire une gaffe et de se faire remarquer par les autres. Il essaie d'être le plus naturel possible, mais c'est très difficile.

Expliquez cette situation en utilisant le concept de conscience.

Cours : Français 302

Concept : 2- Littérature (ID=3)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de littérature.

2. (1 point) Donnez un exemple de texte qui ne fait pas partie de la littérature.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de littérature.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de texte qui ne fait pas partie de la littérature.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de littérature ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Paul trouve qu'Adéline ne devrait pas lire de romans Harlequin. Pour lui ce n'est pas de l'art, c'est du roman-savon. Adéline au contraire, trouve les romans de Paul bien indigestes et somme toute ennuyeux. Elle préfère se détendre vraiment, même si ce n'est pas du grand art.

Expliquez cette situation en utilisant le concept de littérature.

Cours : Philosophie 401

Concept : 1- Valeur morale (ID=1)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de valeur morale.

2. (1 point) Donnez un exemple de valeur qui n'est pas une valeur morale.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de valeur morale.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de valeur qui n'est pas une valeur morale.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de valeur morale ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Nicole subit une grossesse non-désirée. Elle en parle à son amie Ginette qui lui conseille de se faire avorter et lui propose de l'aider. Par contre, son ami André est contre cette idée. Il lui propose plutôt de se marier et de garder l'enfant. Que décidera Nicole ?

Expliquez cette situation en utilisant le concept de valeur morale.

Cours : Français 204

Concept : 2- Médias (ID=1)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de médias.

2. (1 point) Donnez un exemple de communication non-médiatique.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de médias.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de communication non-médiatique.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de médias ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Auparavant, les sourds recevaient les nouvelles grâce aux prêtres et aux religieuses. Ensuite, ils ont obtenu bien d'autres moyens pour s'informer. Par exemple, il y a le décodeur pour la télévision, mais toutes les émissions ne sont pas sous-titrées. Aussi l'accès à l'information et au divertissement n'est-il pas égal pour tous.

Expliquez cette situation en utilisant le concept de médias.

Cours : Philosophie 101

Concept : 5- Langage (ID=3)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de langage.

2. (1 point) Donnez un exemple de symbole non linguistique.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de langage.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de symbole non linguistique.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de langage?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

On a laissé dix sourds sur une île déserte. Ils sont tous d'origines différentes et aucun ne connaît la langue des autres. Après dix ans, un explorateur les retrouve. Il s'aperçoit qu'ils ont forgé un nouveau code visuel pour communiquer.

Expliquez cette situation en utilisant le concept de langage.

Cours : Français 103

Concept : 8- Argumentation (ID=4)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept d'argumentation.

2. (1 point) Donnez un exemple de texte sans argumentation.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept d'argumentation.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de texte sans argumentation.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept d'argumentation ?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Les gens qui portent une prothèse auditive s'assoient toujours au devant de la classe. Or, certaines personnes malentendantes portent une prothèse auditive. Donc, certaines personnes malentendantes s'assoient toujours au fond de la classe.

Expliquez cette situation en utilisant le concept d'argumentation.

Cours : Philosophie 201

Concept : 10- Savoir (ID=5)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de savoir.

2. (1 point) Donnez un exemple de savoir qui n'est pas une connaissance.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de savoir.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de savoir qui n'est pas une connaissance.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de savoir?

6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

Jean pense que l'astrologie est une science, mais ce n'est pas l'opinion de Maryse. C'est qu'elle préfère la politique provinciale. Pourtant Jean est électricien, alors c'est aussi un réaliste dans son travail. Maryse est lunatique, ce qui ne l'empêche pas d'étudier la biologie.

Expliquez cette situation en utilisant le concept de savoir.

Cours : Français 904

Concept : 3- Norme linguistique (ID=5)

1. (1 point) Donnez un exemple illustrant le concept de norme linguistique.

2. (1 point) Donnez un exemple de non-conformité à la norme linguistique.

3. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) illustrant le concept de norme linguistique.

4. (2 points) Donnez un exemple nouveau (qui n'a pas été étudié dans le cours) de non-conformité à la norme linguistique.

5. (2 points) Quelles sont les principales propriétés qui permettent de définir le concept de norme linguistique?

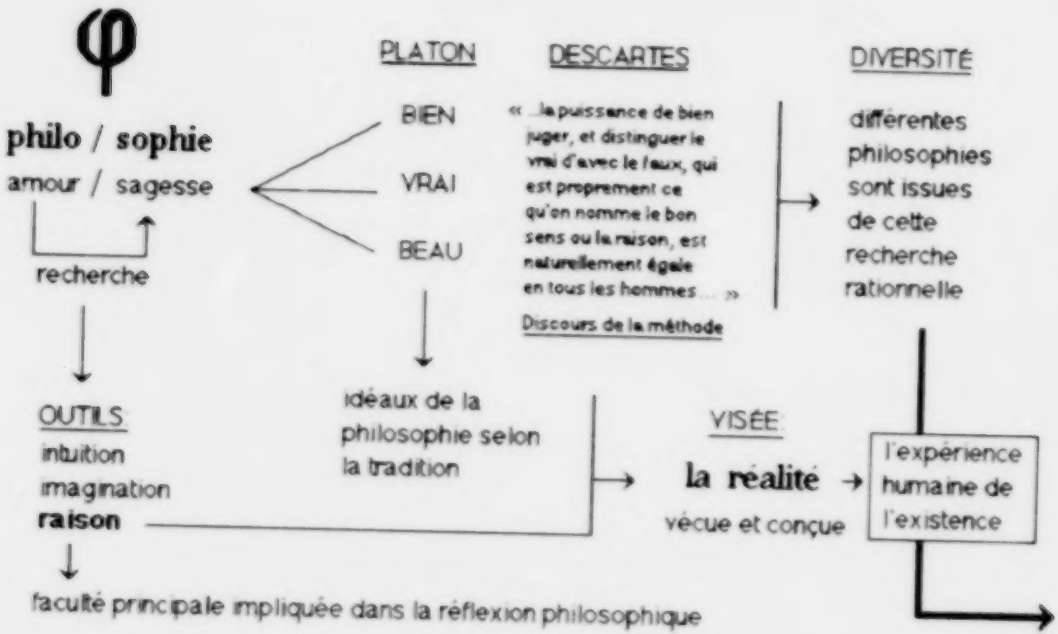
6. (2 points) Considérez attentivement la situation suivante :

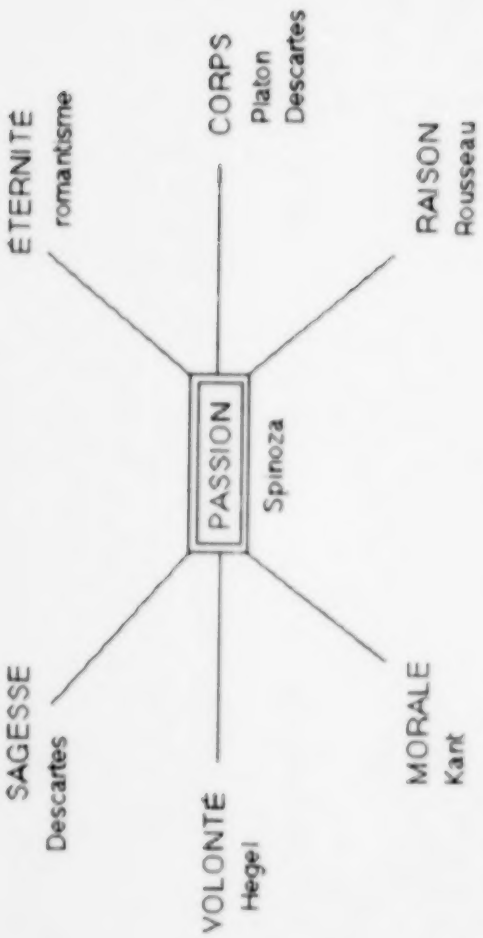
Les jeunes disent souvent qu'ils veulent «demander une question». Ils sont mécontents lorsqu'on les reprend : «tu veux dire que tu désires poser une question». Ils ne comprennent pas pourquoi ce n'est pas comme dans «demander un verre de lait».

Expliquez cette situation en utilisant le concept de norme linguistique.

8 - Exemples de schémas et images symboliques utilisés en clas-

Quatre schémas suivis de quatre images symboliques.


φ
philo / sophie
amour / sagesse
recherche
PLATON
BIEN
VRAI
BEAU
DESCARTES
« ...la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes... »
Discours de la méthode
DIVERSITÉ
différentes philosophies sont issues de cette recherche rationnelle
OUTILS
intuition
imagination
raison
faculté principale impliquée dans la réflexion philosophique
idéaux de la philosophie selon la tradition
VISÉE
la réalité
vécue et conçue
l'expérience humaine de l'existence



Reproduit de :
Gérard Durozoi, André Roussel,
Dictionnaire de philosophie,
Nathan, 1987, page 248.

DESCARTES — le doute méthodique

tabula rasa (table rase = douter de tout ce qui n'est pas certain)

rien n'est certain— car—je peux douter de tout

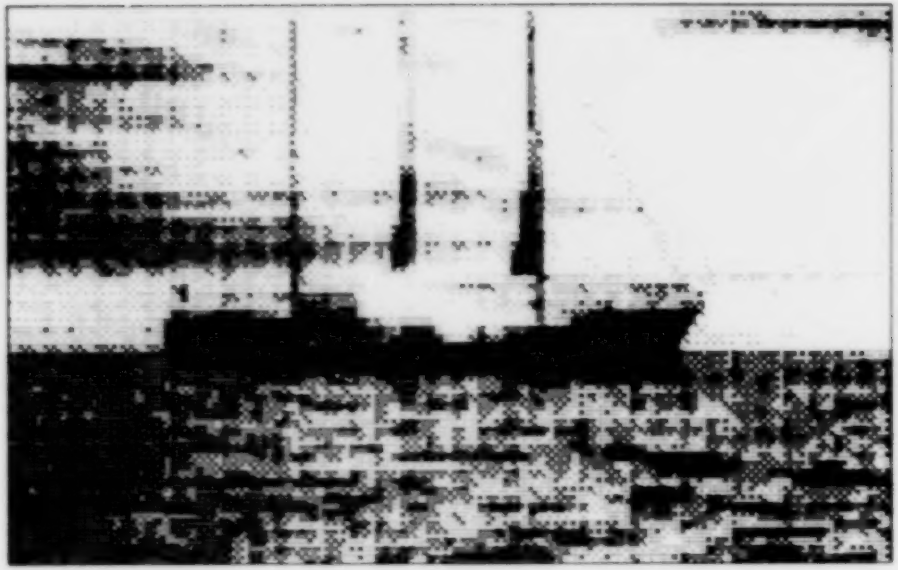
mais moi qui doute je ne peux douter que je doute

si je doute c'est que je pense

si je pense c'est que j'existe

JE PENSE DONC JE SUIS.

PASTEUR DANS SON LABORATOIRE : LA RECHERCHE APPLIQUÉE



Le Rainbow Warrior II, héraut de l'écologisme, symbole de la lutte internationale de Greenpeace pour une planète verte.

Le monde est une énigme que la pensée humaine tente sans fin de résoudre. Comme les fils du nœud gordien, la quête humaine prend mille directions. Philosophie, sciences exactes, sciences humaines, études littéraires et artistiques : dans sa démarche, la pensée rationnelle ne doit négliger aucune des facultés de l'esprit, qu'elle s'appelle *intuition*, *imagination*, *logique* ou *abstraction*.

LA SEXUALITÉ

EROS est le nom de notre second instinct fondamental. Il se confond avec l'instinct de vie, car la vie réclame le plaisir, d'abord le plaisir physique. La sexualité est présente de la naissance à la mort et anime vivement notre vie psychique

A.9 - Signes pour l'enseignement du français et de la philosophie

Lexique de signes

Liste des cours :

Philosophie, pensée, discours (340-101)
L'être humain et son milieu (340-201)
Les conceptions de l'être humain (430-301)
Éthique et politique (340-401)
Communication et écritures (601-103)
Communication et médias (601-204)
Discours narratif (601-302)
Langue, communication et société (601-904)

Ce document est le fruit de consultations linguistiques réalisées au cours de l'été 1991 par Fernande Charron, de l'équipe de recherche *Conceptualisation et surdité*, auprès de quatre membres de la communauté sourde : Robert Binet, Céline Langlois, Linda Lelièvre et Michel Turgeon.

Johanne Duval, José Racicot ainsi que Pierre Séguin, interprètes au Cégep du Vieux Montréal, ont également collaboré à cette démarche.

En outre, quatre experts-conseil ont participé à l'établissement de cette banque de signes : Mireille Caissy, étudiante sourde à la maîtrise en communication; Hélène Hébert, professeure sourde à l'école Gadbois; Lise Lacerte, linguiste et professeure de français auprès des personnes sourdes et Louise Marin, directrice-adjointe à l'école primaire Gadbois pour enfants sourds.

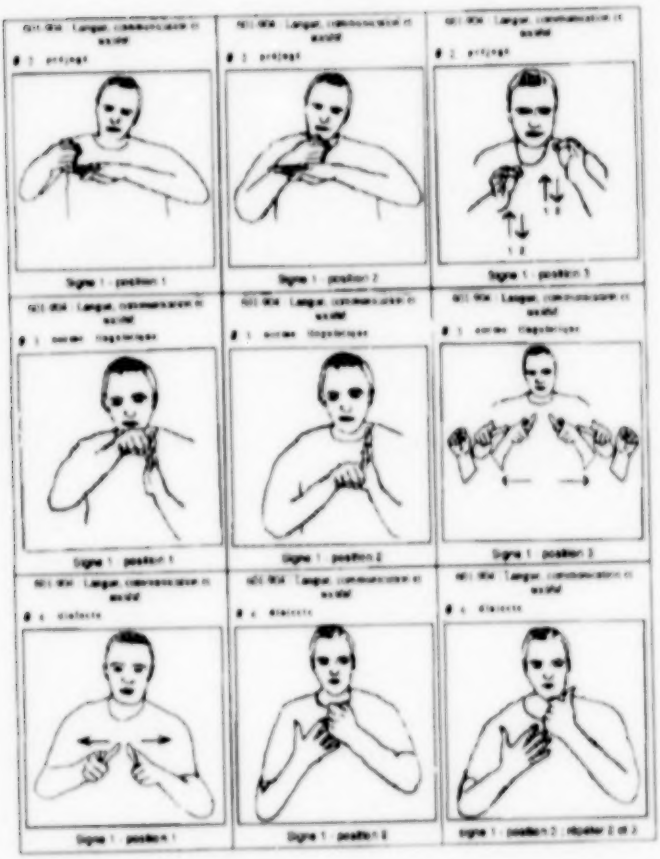
Le but de cette consultation était d'identifier les correspondances entre certains termes français et leurs équivalents en langue des signes québécoise (L.S.Q.). Les termes en question sont les concepts étudiés dans les cours de langue et littérature et de philosophie au niveau collégial.

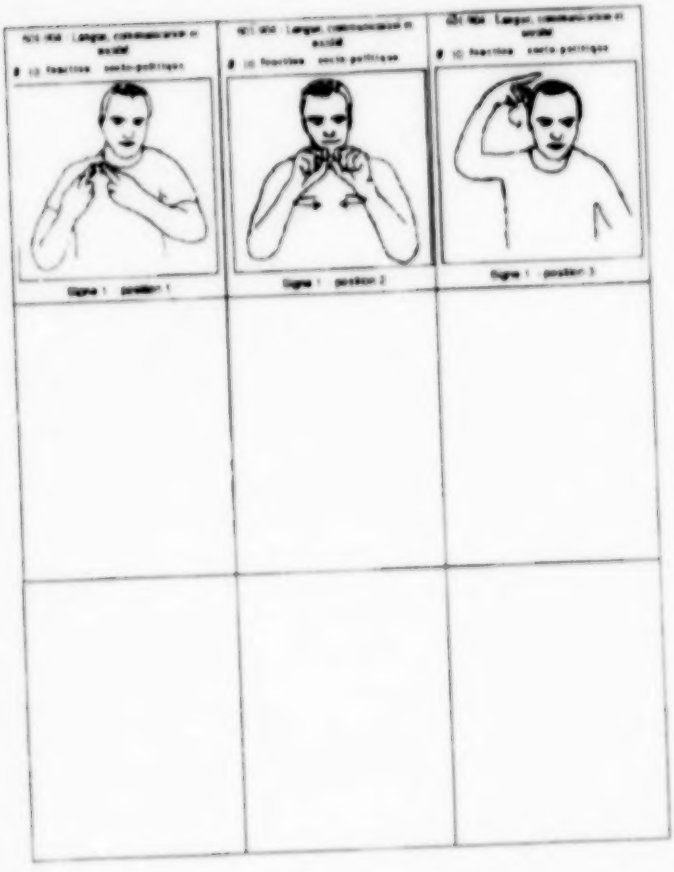
Les signes ont été dessinés par Robert Binet et le traitement infographique a été accompli par Robert Tremblay.

Une bande magnétoscopique, où l'on voit Linda Lelièvre exécutant chacun de ces signes, accompagne ce document. On peut le consulter au SAIDE du cégep du Vieux Montréal.

Il est important de souligner que les signes retenus lors de cette consultation ne feront pas nécessairement consensus parmi les membres de la communauté sourde. Tout comme les termes français suggérés à l'ensemble de la population québécoise par l'Office de la langue française, certains seront acceptés et utilisés fréquemment alors que certains autres seront soit modifiés, soit remplacés par d'autres néologismes. L'acceptation ou le rejet de néologismes par les membres d'une communauté linguistique est un phénomène naturel qui prend place sans faire l'objet de discussions particulières. Les changements terminologiques sont en fait des phénomènes fort discrets; c'est l'intuition linguistique des locuteurs d'une langue, en l'occurence de la L.S.Q., qui permet la création de néologismes et leur propagation a lieu en l'absence d'intervention spécifique.

Enfin, nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont participé à cette démarche qui vise une intercompréhension accrue entre élèves, interprètes et professeurs.





L'accès des personnes sourdes et malentendantes aux études collégiales est un phénomène relativement nouveau, aussi très peu a-t-il été fait jusqu'à maintenant pour comprendre leurs besoins pédagogiques particuliers. *Conceptualisation et surdité* est la première recherche au Québec portant sur les particularités d'apprentissage des élèves sourds et malentendants de l'ordre collégial et sur les moyens pédagogiques à promouvoir envers eux. Ses conclusions sont susceptibles d'éclairer les professeurs et conseillers pédagogiques confrontés quotidiennement aux difficultés propres de ce groupe qui se caractérise tout autant par sa différence culturelle que par sa déficience sensorielle. Non seulement les élèves sourds et malentendants y apparaissent-ils comme des élèves très motivés aux capacités diversifiées et certainement équivalentes à celles de l'ensemble de la population collégiale, mais aussi comme un groupe culturellement différent pour qui la communication et l'échange interactif sont des conditions d'apprentissage fondamentales.

Robert TREMBLAY, chercheur principal, professeur de philosophie et docteur en sémiologie, auteur de plusieurs ouvrages didactiques pour l'enseignement collégial. Spécialisé en méthodologie du travail intellectuel, monsieur Tremblay enseigne la philosophie aux personnes sourdes et malentendantes depuis quatre ans.

Fernande CHARRON, chercheure associée, professeure de français et maître en linguistique. Madame Charron a participé à plusieurs recherches sur la langue des signes québécoise (L.S.Q.) et publie régulièrement dans ce domaine. Elle enseigne le français et la linguistique aux personnes sourdes et malentendantes depuis une dizaine d'années.

Paul BOURCIER, collaborateur principal, conseiller pédagogique. Figure bien connue dans le milieu de la surdité, auteur, avec Julie Élaine Roy, d'un dictionnaire de la L.S.Q., monsieur Bourcier travaille au Service d'aide à l'intégration des élèves du C.V.M. auprès des élèves sourds et malentendants et coordonne les services d'interprétation orale et gestuelle.